



# **Le rôle de l'esthétique en éducation, de Schiller à Dewey (et alentours)**

Maud HAGELSTEIN (promotrice),  
Julien PIERON et Anne HERLA (lecteurs).

Aurore Compère  
2007-3992  
2ème Année du Grade de Master  
Philosophie Politique



## Remerciements

Qu'il me soit permis, avant de commencer, de remercier chaudement, pour ses conseils, ses prévenantes remontrances, et le temps qu'elle a su dégager pour m'assister et répondre à mes interrogations malgré un emploi du temps chargé, madame ma promotrice Maud Hagelstein.

Pour sa relecture amicale et néanmoins attentive et critique de l'introduction, ainsi que pour le déclic salutaire qui m'a permis de prendre conscience de toute la portée sociale de l'éducation esthétique et, ainsi, de conclure sur autre chose que le constat d'un échec, monsieur Thomas Chouters.

Pour le prêt d'ouvrages dont je n'ai finalement utilisé qu'un seul et encore, pas beaucoup, et pour une agréable soirée place Cockerill, monsieur Philippe Halleux.

Pour avoir pris soin de tenir mon frigo et mon ventre toujours pleins, avoir effectué les tâches purement *mécaniques* qui m'auraient pris du temps pour rien et avoir été le meilleur soutien moral imaginable, monsieur et madame mes chers parents ainsi que mesdames mes chères « petites » sœurs.

Pour avoir été là, tout près, à portée de voix, et m'avoir rassurée et encouragée à chaque fois que je mettais un pied hors de ma chambre, mesdames Justine Huppe et Perle Gillet, ainsi que monsieur Dorian Schyns, mes merveilleux koteaux.

Pour m'avoir permis de prendre l'air là où il commence à manquer, et m'avoir proposé la présence reposante de très gros blocs de granit pour entre couper d'une longue respiration les efforts à fournir, monsieur Franck Dainotti.

Et enfin, pour avoir transformé ce mémoire en un vaste jeu de l'oie – les seules cases éliminées étant le puits, la prison et la mort –, et m'avoir donné toutes les raisons d'avoir envie d'y jouer, madame Ariane Van Belle.

## Table des matières

<b>Remerciements</b>	<b>2</b>
<b>Table des matières</b>	<b>3</b>
<b>Remarques et anecdotes introductives</b>	<b>5</b>
<b>1. Lucas</b>	<b>5</b>
<b>2. Des tas de questions</b>	<b>6</b>
<b>3. Friedrich von Schiller</b>	<b>7</b>
<b>4. John Dewey</b>	<b>9</b>
<b>5. Les alentours annoncés</b>	<b>10</b>
<b>I. Friedrich von Schiller [1759 - 1805]</b>	<b>12</b>
<b>1. Biographie</b>	<b>12</b>
<b>2. Les <i>Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme</i></b>	<b>13</b>
a. L'anthropologie : ce qu'est l'homme	15
b. L'esthétique « pratique » : que fait la beauté dans le monde ?	22
c. La genèse psychologique de l'homme	25
d. Conditions qui font renaître l'état de déterminabilité esthétique	30
e. L'accomplissement moral de l'individu	31
f. Le prolongement politique de la moralité	37
g. Tentative d'une élucidation de la question éducative	42
<b>3. Conclusion temporaire</b>	<b>45</b>
a. Jacques Rancière [1940 - ]	46
b. Alain Kerlan	50
<b>II. John Dewey [1858 - 1952]</b>	<b>54</b>
<b>1. Biographie</b>	<b>54</b>

<b>2. Courte bibliographie récapitulative</b>	<b>56</b>
<b>3. Suivons le fil</b>	<b>57</b>
a. L'expérience, concept polysémique	58
b. L'éducation	60
c. L'expérience éducative	65
Continuité	66
Interaction	68
Le continuum expérimental	69
d. L'esthétique	71
e. L'expérience esthétique	78
f. Comment se nouent, entre elles, expérience éducative et expérience esthétique ?	84
La complétude permet-elle la continuité et l'interaction ?	86
Le continuum expérimental permet-il de rendre l'expérience plus complète ?	87
Faut-il s'appuyer sur la nature de l'expérience esthétique pour éduquer ?	89
<b>4. La vision deweyenne de l'éducation esthétique</b>	<b>90</b>
<b>5. Conclusion temporaire</b>	<b>96</b>
 <b>III. Schiller et Dewey</b>	 <b>100</b>
<b>Remarques et anecdotes conclusives</b>	<b>104</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>109</b>

Lançons-nous dès à présent dans les

## Remarques et anecdotes introductives

Quant à la question elle-même, il me faut vous en expliquer l'origine, sans quoi l'exposé qui va suivre risque de vous sembler quelque peu incongru.

1. *Mon intérêt concernant l'éducation esthétique vient d'un petit garçon, **Lucas**, qui avait alors quatre ans.*

L'histoire date de la première semaine du mois de janvier 2012 :

*On est en stage, ils sont une petite dizaine autour de moi, affairés à dessiner ce qu'on appelle communément des scraboutchas sur des feuilles de couleur. Ces « scraboutchas » sont des grenouilles, des lézards et des crapauds, qui finiront jetés dans un chaudron en argile tout ce qu'il y a de difforme, pour faire une potion magique qui les transformera en « vrais sorciers » à la fin de la semaine.*

*Ils dessinent. Lucas est le plus grand de la bande. En taille et en nombre de temps passé sur Terre. Il ne voulait pas faire de bête, alors il fait une sorcière. Et à un moment, il s'arrête de dessiner. Moi, je le vois, je lui demande pourquoi il ne dessine plus. Sa réponse : « je ne sais pas dessiner les sorcières ». Ma tête. Hier, satisfait, il peignait des lignes dans tous les sens pour représenter un chaudron. Et aujourd'hui... Je regarde ce qu'il a déjà fait sur sa feuille, et comme ça ne fait pas plus sens pour moi que les dessins des autres, je lui demande ce qu'il a dessiné là. « Une sorcière, mais elle est ratée ». Ah. Et pourquoi elle est ratée ? « Ça ressemble pas ». Là, je suis bien d'accord, ça ne ressemble pas. Et en même temps, devant ces circonstances inédites, je ne peux m'empêcher un brin d'incompréhension.*

*D'habitude, à son âge, les enfants qui dessinent sont plutôt satisfaits de ce qu'ils font. Ça a l'air de faire sens pour eux. Ce qui est encore plus impressionnant c'est que les autres, une fois que le dessin de celui d'à côté a été expliqué, retiennent au quart de seconde de quoi il s'agit. Moi, il faut*

*que je redemande le lendemain matin parce que je ne m'en souviens plus ; les autres mômes le savent, et encore le surlendemain, et aussi le jour d'après... Ça m'avait impressionnée au début. Puis j'étais passée à autre chose.*

*Et voilà que Lucas, du haut de ses crolles, me renvoie mes questions du début droit sur le coin de la tronche. Représentent-ils vraiment ce qu'ils disent, dès le départ, ou trouvent-ils une justification à leur dessin par après ? Pourquoi à quatre ans les « scraboutchas » ça leur va, et à six ils regardent ce que font les plus petits avec dédain, tandis que leurs dessins deviennent tout doucement ressemblants ? Qu'est-ce qui se passe entre les deux ? Qu'est-ce qui se passe chez Lucas quand il me dit que le sac de nœuds que j'ai devant les yeux ne ressemble pas à une sorcière, alors qu'hier un autre – qui pour moi pourrait être le même – ressemblait bien, lui, à un chaudron ?*

## **2. Des enfants avec des feuilles et des crayons, ça pose des tas de questions.**

La question qui m'a le plus frappée alors était celle de la construction sociale des critères du beau. Je me demandais si, finalement, ce qui se jouait chez Lucas, et qui viendrait en son temps chez tous les autres aussi, n'était pas quelque chose comme un apprentissage, plus ou moins institutionnalisé, de ce qui est « réussi » et de ce qui est « raté » dans le domaine de la représentation graphique, de ce qui est « beau », ou « laid ».

Et cette question avait dans ces circonstances d'autant plus de poids que, parmi les animateurs qui travaillent avec moi sur ces stages, les positions pédagogiques varient de l'un à l'autre. Si certains assument et revendiquent la tâche d'enseigner aux enfants le respect de certains critères de beauté, et de les pousser vers la réussite formelle et l'harmonie, d'autres au contraire défendent l'idée selon laquelle il faut accepter que chez l'enfant se développe une créativité toute naturelle, une conception de la beauté différente, qu'il faut préserver et ne surtout pas brusquer.

Cette opposition théorique très présente s'incarne dans les discussions entre animateurs et se dissout souvent dans toutes les nuances possibles, prenant toute la saveur des « oui mais », « ça dépend de ce qu'on fait », « tous les enfants sont différents » et autres, qui brouillent les théories au fur et à mesure qu'elles s'approchent des pratiques, et assurent à celles-ci la souplesse qui leur est nécessaire.

Mais enfin l'opposition subsiste en théorie, et l'attitude pratique a parfois bien besoin d'un fondement théorique stable sur lequel s'appuyer pour pouvoir avancer sans « finasser ». C'est donc face à cette question du « que faire ? », et dans l'espoir d'y trouver une réponse théorique suffisamment convaincante pour être opératoire, que j'ai décidé de chercher en philosophie une élucidation, ou du moins un éclaircissement, quant au rôle que jouent l'éducation en esthétique, et l'esthétique en éducation.

Après m'être penchée sur Bourdieu et Panofsky, en 2012, pour tenter de comprendre ce que l'éducation reçue par chaque individu pouvait changer à sa conception de ce qui est beau et à sa façon d'appréhender la sphère artistique, j'ai décidé, pour mon mémoire, de m'intéresser à la question inverse, à savoir dans quelle mesure l'art, ou la beauté, ou l'esthétique, pouvaient intervenir dans l'éducation, et quels y seraient leurs effets.

Cela non pas dans l'espoir de pouvoir « river leur clou » à ceux qui veulent laisser l'enfant libre de faire « n'importe comment », mais simplement de pouvoir poursuivre le débat en étant mieux outillée.

**3. Cherchant des auteurs qui pourraient m'aider à répondre à ma question – c'est-à-dire qui l'auraient plus ou moins faite leur –, je trouvai d'abord sur mon chemin Friedrich von Schiller.**

Dans une œuvre au titre évocateur, les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Schiller fait de l'éducation esthétique le plus puissant vecteur d'équilibre de la nature humaine. Pour lui, l'homme est composé de deux *natures*, l'une rationnelle et l'autre sensible, accompagnées chacune d'un *instinct*, et qui poussent l'homme dans deux directions contradictoires.

L'instinct sensible « le pousse à rendre réel ce qui est nécessaire, à déployer tout ce qui est virtuellement présent en lui »<sup>1</sup>. Ce faisant, il l'enferme dans des considérations terre-à-terre et « l'empêche de se dédier à la pure abstraction »<sup>2</sup>. L'instinct formel tend, lui, à « harmoniser le multiple, à édicter des lois »<sup>3</sup>, et voilà l'homme déconnecté de la vie, incapable de percevoir ses changements.

---

<sup>1</sup> L'atelier d'esthétique, *Esthétique et philosophie de l'art, repères historiques et thématiques*, Bruxelles, De Boeck, Le point philosophique, 2002, p. 116.

<sup>2</sup> *Id.*

<sup>3</sup> *Id.*



Si l'un des instincts l'emporte sur l'autre, l'âme humaine n'est plus libre. Or, chez tout homme qui ne s'est pas encore élevé à la raison par l'intermédiaire de l'esthétique, c'est ce qui se passe le plus souvent. Pour que l'homme soit libre, il faut que chaque instinct en lui s'en tienne rigoureusement à son champ d'application. C'est là ce que la beauté rend possible, en faisant naître un troisième instinct de la fusion des deux autres : l'instinct de jeu, qui correspond à un état esthétique dans lequel les instincts de l'homme enfin apaisés se laissent ennoblir, pour viser désormais la vérité et la justice.

C'est ainsi que l'éducation esthétique parvient à libérer l'homme, et joue son plus beau rôle politique et moral : « l'homme passivement en proie à la sensation ne peut se déterminer librement que lorsque la disposition esthétique brise la puissance du sensible qui l'aliène »<sup>4</sup>.

Ces idées auront une importance capitale dans la résolution de la problématique que je pose, en titre, comme objet de cet essai. Le rôle politique et moral de l'éducation esthétique occupera en effet une bonne partie des déploiements à venir.

S'agissant d'explorer le point de vue de Schiller, nous commencerons par déployer ce qui est dit, trop succinctement et trop rapidement, ci-dessus. Nous explorerons ainsi les conceptions anthropologiques, psychologiques et esthétiques de Schiller, de façon à en percevoir les enchaînements le plus clairement possible, pour en arriver finalement à ses idées politiques et sociales, forts d'une compréhension satisfaisante de leurs racines.

Les arguments de l'auteur étant liés les uns aux autres de façon très systématique – chaque élément n'étant proposé que lorsque ceux auxquels il s'ajoute ont été formulés et démontrés –, je suivrai pour l'essentiel l'ordre dans lequel il a lui-même agencé ses développements, avec le plus possible de rigueur.

Nous verrons ensuite quels horizons ces théories auront permis d'offrir aux regards de penseurs contemporains comme Jacques Rancière et Alain Kerlan, qui voient tous deux, dans les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, un ouvrage fondateur. L'un décèle, dans la notion schillérienne d'instinct de jeu, une première formulation de la politique inhérente au régime esthétique de l'art ; l'autre trouve, dans la réhabilitation en l'homme d'une forme d'intelligence sensible, l'énonciation la plus évidente de la volonté éducative *totale* qui est reprise dans le modèle esthétique s'imposant de nos jours à tous les domaines de la vie sociale.

Ces légers détours permettront de nous convaincre, s'il en était encore besoin, que la portée sociale et politique de l'art définit bien les contours du rôle assigné par Schiller à l'éducation, et que c'est également dans ce domaine que ses idées sont les plus fertiles.

---

<sup>4</sup> L'atelier d'esthétique, *Esthétique et philosophie de l'art, repères historiques et thématiques*, op. cit., p. 116.

**4. À la recherche d'autres points de vue à mettre en relation avec celui-ci, je rencontraï John Dewey par l'entremise d'Alain Kerlan.**

Né tout juste un siècle après Schiller de l'autre côté du grand océan, Dewey est tributaire d'une tout autre tradition de pensée. Cette distance entre nos deux auteurs principaux, loin d'être problématique, nous permettra au contraire d'apprécier toute l'étendue d'un registre – celui des théories portant sur l'esthétique en éducation – qui pour être vaste n'en est pas moins cohérent, nous y reviendrons.

Bien que dans les écrits de ce second auteur l'esthétique et l'éducation soient fort proprement séparés, je vais tâcher de montrer que, comme le dit Kerlan, « le programme que fixe Dewey à la philosophie esthétique semble pouvoir orienter le travail de l'enseignant et du médiateur dans [le] domaine de l'éducation esthétique »<sup>5</sup>. Nous commencerons donc, pour prendre contact avec les théories de Dewey, par une discussion concernant l'assertion selon laquelle « c'est sur la nature de l'expérience esthétique qu'il faut prendre appui pour éduquer »<sup>6</sup>, proposée par Kerlan.

Cette affirmation nous conduira à la recherche d'une clarification de la relation entre esthétique et éducation dans l'œuvre de l'auteur. La poursuite de cette recherche nous permettra dans un premier temps de nous intéresser de plus près aux idées qu'il expose dans ses ouvrages pédagogiques les plus importants ; puis, dans un second temps, nous nous pencherons sur les idées qu'il formule dans son seul *opus* concernant l'esthétique. Une fois ces bases acquises, nous pourrons plus aisément étudier les liens qui nouent entre elles les conceptions éducative et esthétique du concept d'expérience, central chez Dewey.

Nous nous pencherons ensuite sur les quelques passages dans lesquels il traite plus précisément d'éducation esthétique, soit dans le sens d'éducation à l'art dans son sens productif (où l'enfant est amené à devenir un artiste), soit dans son sens perceptif (où l'enfant est amené à devenir un amateur d'art).

Comme nous le verrons nettement alors, Dewey apporte une réponse fort évidente à la question du « que faire ? » qui m'a lancée sur la piste que nous allons suivre ensemble. Ses démonstrations me permettront d'éclairer certaines des interrogations pratiques auxquelles j'ai fait allusion en débutant cette introduction, et il apparaîtra que ses arguments, bien que foisonnants,

---

<sup>5</sup> Alain Kerlan, *L'expérience esthétique : quelques réflexions inspirées de la conception de John Dewey [sic]*, consulté le 7 mai 2012 à 11h44. URL : <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/EXP.EXTHETIQUE.DEWEY.10.html>

<sup>6</sup> *Id.*

peuvent se résumer à quelques éléments fort abordables et faciles à appliquer ; incontestablement propres, partant, à fonder une pratique mieux établie.

La contribution de Dewey à notre enquête ne se limite pas à une réponse apportée aux questions pratico-pratiques susmentionnées. Bien qu'il n'assigne pas littéralement un rôle majeur à l'esthétique dans le processus éducatif, nous aboutirons à la conclusion que sa vision de la qualité esthétique comme parachèvement et complétude de l'expérience montre bien en quoi l'esthétique participe d'un accroissement qualitatif considérable, et qui permet à l'expérience éducative de conduire l'enfant vers une réalisation pleine et entière de ses potentialités.

Cet accroissement de l'expérience, ce cheminement vers un apprentissage à la fois mieux intégré et plus relié aux précédents et aux suivants, et donc également plus utile et plus durable, doit être recherché non seulement pour le bien de l'enfant, pris individuellement, qui saura faire plus de choses, aura à sa disposition plus de moyens pour résoudre ses problèmes et surmonter ses obstacles... mais également pour le bien de la communauté, dans une recherche de cohésion sociale et dans une visée démocratique.

Esthétique, éducation et politique se trouveront donc à nouveau nouées.

##### **5. Ce qu'il en sera des alentours annoncés.**

J'avais prévu, dans un premier temps, de compléter mes observations concernant Schiller et Dewey par un développement qui, dans mon idée, devait occuper le même espace que prendrait chacun de ceux-ci – découpant ainsi mon essai en trois parties égales –, de quelques *alentours* qui m'auraient paru pouvoir éclairer l'ensemble.

Cependant, plus mon exposé des deux auteurs présentés avançait, plus il m'a semblé illusoire de croire que j'arriverais à la fois à parler d'eux en étant complète et claire, et à me ménager suffisamment d'espace pour présenter, en plus, ces autres points qui m'étaient chers.

Il m'a donc fallu faire un choix et je me suis concentrée sur la problématique soulevée, abandonnant l'exposé que je destinais à des questions qui, somme toute, n'auraient sans doute pas apporté d'éléments de réponse déterminants dans ma recherche d'une voie à suivre pour apprendre, *ou pas*, et comment, à dessiner aux enfants.

Parmi ces éléments, deux ont été épargnés. J'ai conservé, bien qu'en les résumant au principal, les points les plus éclairants du point de vue théorique et, bien que Rancière et Kerlan n'éclairent pas véritablement la question pratique qui est à l'origine de cet essai, leur intervention

concernant Schiller et les prolongements qu'ils apportent à ses théories m'ont paru suffisamment incontournables pour justifier leur introduction, bien que trop brève, dans cette trame.

## I. Exploration du rôle primordial assigné à l'esthétique dans l'éducation de l'homme par

### Friedrich von Schiller [1759 - 1805]

#### 1. Commençons par nous familiariser avec notre auteur<sup>7</sup>.

Schiller (Johann Christoph Friedrich) naît en 1759 à Marbach am Neckar, petite ville située à une vingtaine de kilomètres au nord de Stuttgart.

Son père est officier dans les armées du Wurtemberg (ancien État du Sud-Ouest de l'Allemagne), et le jeune Schiller passera une bonne partie de sa jeunesse en pension à la Karlschule, école fondée par le duc Charles-Eugène de Wurtemberg et dans laquelle celui-ci règne en véritable tyran. Entré en 1773, Schiller y fit d'abord du droit, puis fut dirigé vers la médecine en 1775. Une discipline stricte et des temps libres inexistantes l'obligèrent à lire les auteurs allemands, anglais et français de son époque en cachette.



C'est dans cette ambiance autoritaire qu'il commença d'écrire sa première pièce de théâtre, *Les brigands*, qui connut dès sa sortie un vif succès. La légende veut qu'en 1782, Schiller, alors sorti de l'école et médecin militaire sans vocation à Stuttgart, ait passé quelques jours en prison pour avoir été, sans autorisation – presque en désertant –, assister à Mannheim à la présentation de sa pièce. Il quittera le Wurtemberg peu après avec un ami musicien, pour n'y jamais revenir.

Libre mais sans revenu ni abri, il sera toute sa vie sorti de l'errance et parfois de la misère par des amis. Les relations empreintes de sagesse et de camaraderie intellectuelle qu'il entretiendra avec ces amis, comparées au despotisme fréquenté pendant sa jeunesse, seront déterminantes pour la formation et le traitement des thèmes abordés tant dans ses travaux spéculatifs que dans ses créations dramatiques et poétiques. Il continuera toujours à écrire pour le théâtre, mais publiera

---

<sup>7</sup> Lecture croisée de :

- Encyclopédie Larousse en ligne - Friedrich von Schiller, consulté le 13 juillet 2014 à 10h05. URL : [http://www.larousse.fr/encyclopedia/personnage/Friedrich\\_von\\_Schiller/143510](http://www.larousse.fr/encyclopedia/personnage/Friedrich_von_Schiller/143510)
- Raoul MASSON, « SCHILLER FRIEDRICH VON - (1759-1805) », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 5 août 2014. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedia/friedrich-von-schiller/>
- Robert LEROUX, *Introduction in Friedrich von Schiller, Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, trad. Robert Leroux, Paris, Aubier, Domaine allemand bilingue, 1992.
- Wikipédia, Friedrich von Schiller, consulté le 3 août 2014 à 11h27. URL : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_von\\_Schiller](http://fr.wikipedia.org/wiki/Friedrich_von_Schiller)

également des poèmes, des essais et des études historiques – qui lui vaudront un poste (non-rétribué) à l'université de Iéna.

Dans le cours de l'année 1790, qui fut une année féconde, Schiller épousera Charlotte von Lengefeld et acceptera une pension du duc d'Augustenburg, Frédéric-Christian de Schleswig-Holstein, « qu'il n'avait jamais vu, mais qui s'était alarmé à la nouvelle de la maladie du poète »<sup>8</sup>. Notons de suite l'importance considérable de ce personnage, à qui Schiller adressera, trois ans plus tard, la correspondance qui servira de base à l'édition publiée des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, dont la parution eut lieu en 1794 et 1795 dans la revue *Les Heures*, que Schiller venait alors de fonder avec son ami Goethe. C'est sur cet ouvrage remarquable que portera notre intérêt.

En 1792, l'Assemblée législative de Paris lui offre la citoyenneté française en reconnaissance de ses écrits contre le despotisme et la tyrannie, et en 1802, il devient « von » Schiller, titre qu'il ne portera que peu de temps, car il mourut trois ans plus tard, en 1805, à Weimar, d'une dégénérescence pulmonaire.

## **2. Les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*.**

Cet essai, composé par Schiller alors dans sa pleine maturité, reprend l'essentiel des idées qu'il a élaborées dans le domaine de la philosophie esthétique. Il n'est pas le seul écrit publié par l'auteur sur ce sujet. D'autres textes moins longs, comme *Du sublime*<sup>9</sup> ou *Sur la poésie naïve et la poésie sentimentale*, qui figurent parmi les plus connus, dévoilent d'autres aspects de son point de vue original.

En plus de sa portée esthétique, le traité qui va nous occuper possède une puissante vocation politique. Son auteur, déjà fort porté sur les dilemmes moraux et les destins héroïques de héros historiques qu'il met souvent en scène dans son théâtre – dès sa toute première pièce, les *Brigands* déjà cités, et jusqu'à *Guillaume Tell*, sa dernière –, a été, comme beaucoup d'allemands à la même époque, orienté vers les questions politiques qui étaient dans l'air du temps au moment de la Révolution française. Par les démonstrations qu'il met en œuvre, Schiller « veut fournir la preuve que ses spéculations esthétiques peuvent servir à la réforme de l'État et contribuer au bonheur de l'humanité »<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Encyclopédie Larousse en ligne - Friedrich von Schiller, *op. cit.*

<sup>9</sup> Friedrich von SCHILLER, *Du sublime* [et autres textes], trad. Adolphe Régnier, Arles, Sulliver, 2005.

<sup>10</sup> Robert LEROUX, *Introduction*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1791, 1801), trad. Robert Leroux, Paris, Aubier, coll. « Domaine allemand bilingue », 1943, 1992, p. 7.

C'est par cet intérêt politique couplé à une théorie esthétique que les *Lettres* sont unanimement reconnues comme constituant le plus important *opus* philosophique de ce poète engagé. Elles sont surtout le plus susceptible de nous éclairer dans la recherche qui nous occupe.

En effet, même si la discussion sur l'éducation esthétique en tant que telle y a une place très limitée – il y est fait allusion dans la Lettre 10, puis il en parle brièvement dans une note à la Lettre 13, et enfin on en retrouve une autre allusion dans une note à la Lettre 20 ; l'écart entre ces passages est conséquent, et aucune mention ultérieure ne vient compléter le peu de choses qu'on aura pu en apprendre –, l'ouvrage a fait date et il est salué par ses commentateurs pour son caractère novateur. Il est remarquable, en effet, car « Schiller [y] avaient consigné [*sic*], pour la première fois sous une forme systématique, la grande ambition éducative de l'art »<sup>11</sup>.

Avant de commencer, il me faut vous avertir, à l'instar de Robert Leroux<sup>12</sup>, que « dans sa hâte de prouver que l'esthétique peut résoudre le problème de la liberté politique, il [Schiller] a consacré la première partie de son ouvrage à développer une politique conçue en fonction de l'esthétique et de la morale qu'il énonce dans les deuxième et troisième parties seulement ». En me plongeant dans les *Lettres*, je me suis moi aussi fait cette réflexion. Dans sa première partie, Schiller parle de l'État, de la société, de réforme politique, en y mêlant des allégations sur la beauté qu'il n'explicite pas. Il fait ensuite un long détour dans lequel tous les concepts déjà entrevus sont décortiqués, puis il revient dans la dernière Lettre sur une conclusion politique.

Il m'est arrivé de perdre parfois le fil en me demandant de quoi il parlait exactement, avant de découvrir parfois une dizaine de Lettres plus tard ce dont il s'agissait, et de le comprendre enfin.

Pour vous éviter ces effets de suspense et les nombreux allers-retours qu'ils m'ont occasionnés, je vais donc moi aussi – suivant en cela l'initiative du traducteur suscité – commencer par vous exposer l'anthropologie, l'esthétique et la morale schillériennes qui se trouvent exprimées au milieu et à la fin du livre, pour ensuite revenir sur l'application politique que Schiller, dans sa hâte, a voulu placer en premier, au risque de perdre par manque de didactique le lecteur qu'il avait si bien intéressé grâce à son enthousiasme.

#### **a. L'anthropologie : ce qu'est l'homme.**

---

<sup>11</sup> Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Éducation et culture » 2004, p. 61.

<sup>12</sup> Traducteur qui s'occupe également d'introduire le propos et de mettre Schiller en relation avec le contexte de son siècle, dans l'édition que j'ai utilisée, à savoir : Aubier, coll. « Domaine allemand bilingue », 1943, 1992.

Schiller commence la seconde partie de ses *Lettres* en insistant sur le fait qu'il faut, pour avoir une idée claire de l'homme, se hausser au-dessus de la réalité : aller au-delà des manifestations changeantes des individus, pour s'élever au pur concept de l'humanité. On atteint ainsi à l'universel permanent sans se fourvoyer dans des cas particuliers.

Il faut pour cela bien distinguer entre la personne (ou le moi), qui est permanente, et les états (ses déterminations), qui sont soumis à des fluctuations incessantes : « En dépit de toute constance de la personne, l'état change ; en dépit de tout changement de l'état, la personne reste constante. [...] et ce qui dérive immédiatement de nous demeure »<sup>13</sup>. C'est dans cette dualité de la personne et des états que se fonde la nature à la fois sensible et rationnelle de l'homme.

En effet, la personne, immuable, est fondée en elle-même et est donc libre et liée à la rationalité par son immutabilité même :

« la règle que sa nature raisonnable lui prescrit est de rester constamment lui-même au milieu de tous les changements, de transformer toutes ses perceptions en expérience, c'est-à-dire de les réduire à l'unité de la connaissance et d'ériger chacune des modalités de son existence dans le temps en loi pour tous les temps »<sup>14</sup>.

D'un autre côté, l'homme dans ses états, l'homme qui sent, pense et veut – notons l'importance à venir de ces trois activités qui seront les facultés de l'âme –, est en prise avec les choses qui existent hors de lui et dans la succession des instants. Sans cette capacité sensible, l'homme « n'est encore que forme et virtualité vide »<sup>15</sup>.

On trouve donc exprimées là les raisons d'être principales de ces deux natures présentes en l'homme et que nous n'allons plus quitter. Et une première formulation de leur inséparabilité, de la nécessité de leur cohabitation : « Sans doute est-ce sa seule sensibilité qui transforme sa virtualité en force active, mais ce n'est que sa personnalité qui fait de son activité son œuvre propre »<sup>16</sup>.

C'est également ici que se trouvent exprimés les concepts antagonistes et pourtant très liés de forme et de matière, la tâche fixée à l'homme par sa personnalité étant toujours de donner forme à la matière, alors que celle qui lui est fixée par sa sensibilité est de mettre la forme en matière, de la faire passer dans le monde en le modifiant.

---

<sup>13</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1791, 1801), trad. Robert Leroux, Paris, Aubier, coll. « Domaine allemand bilingue », 1943, 1992, Lettre 11, p. 173.

<sup>14</sup> *Ibid.*, Lettre 11, p. 177.

<sup>15</sup> *Ibid.*, Lettre 11, p. 179.

<sup>16</sup> *Ibid.*, Lettre 11, p. 179.



Il s'agit là de deux exigences opposées et néanmoins également imposées à l'homme, par deux natures qui sont également les siennes. Comme on le pressent déjà, assumer ces tâches opposées ne sera pas chose aisée.

À ces deux natures sont directement associés deux instincts qui puisent dans les deux natures leur source. L'un est sensible et l'autre est raisonnable, ou rationnel, et ils aspirent tous deux à être assouvis.

En exposant les actions contraires de ces instincts, Schiller semble donner une préférence toute légitime à l'instinct raisonnable. En effet, l'action de l'instinct sensible étant d'inscrire l'homme dans le temps, il l'attache au monde des sens et abolit par là sa personnalité. Alors que l'instinct rationnel, lui, semble parfaitement inoffensif quand il « tend à rendre l'homme libre, à introduire de l'harmonie dans la diversité de ses manifestations, à affirmer sa personne, en dépit de tous les changements de ses états »<sup>17</sup>. Cependant, il y a bien là une abolition également, et l'instinct raisonnable fait donc autant violence à l'instinct sensible, même si Schiller ne semble pas s'en apercevoir.

Heureusement, les analyses suivantes vont bientôt rétablir la balance entre ces deux instincts. Il semble en effet, à y bien regarder, que « l'instinct sensible réclame certes du changement, mais [qu']il ne requie[rre] pas que celui-ci s'étende également à la personne et à son domaine, ni que les principes varient »<sup>18</sup>. Il n'est donc finalement pas plus exigeant ni envahissant en soi que l'instinct raisonnable – ou *formel* –, qui, lui, « exige l'unité et la persistance, mais [...] ne demande pas qu'avec la personne l'état lui aussi s'immobilise ni que la sensation demeure identique »<sup>19</sup>.

Voilà qui est rassurant concernant l'unité de la nature humaine. Comment peut-on en effet considérer que l'homme est *un* si son être profond est ainsi déchiré ?

Et bien tout simplement en se souvenant qu'en dépit de leur opposition, les instincts ne peuvent se heurter, puisque leur sphère d'activité est strictement délimitée : « là où il n'y a pas rencontre, il ne peut y avoir heurt »<sup>20</sup>. Ils ne le peuvent en fait que s'ils outrepassent les limites de leurs domaines respectifs. Pour éviter cela, il est bon que la culture assume son rôle et les maintienne chacun à l'intérieur de ses frontières.

---

<sup>17</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 12, pp. 185-187.

<sup>18</sup> *Ibid.*, Lettre 13, p. 193.

<sup>19</sup> *Ibid.*, Lettre 13, p. 193.

<sup>20</sup> *Ibid.*, Lettre 13, p. 193.

La culture réussira dans sa mission en développant les facultés, qui permettront à chaque instinct d'assumer au mieux son rôle. À l'instinct sensible correspondra la faculté de sentir, ou faculté réceptive, et à l'instinct formel, la faculté raisonnable.

La première des deux facultés consiste dans la « capacité la plus grande possible de changer et de s'étendre »<sup>21</sup>, et atteindra dans les meilleures conditions à une réceptivité développée sous des aspects plus multiples. La seconde consiste dans la « capacité la plus grande possible d'être autonome et de se concentrer »<sup>22</sup>, et atteindra pour sa part à une personnalité plus forte et plus profonde, et à une raison plus libre.

Si ces facultés sont correctement cultivées, les instincts agiront chacun dans sa propre sphère et l'homme connaîtra des jours paisibles, grâce à la limitation simultanée de chacun de ses instincts par la force de l'autre, qui lui fera face lorsqu'il voudra empiéter sur son territoire.

C'est ainsi que, dans cette situation :

« [L'homme] associera à la suprême plénitude d'existence l'autonomie et la liberté suprêmes, et au lieu de se perdre en prenant contact avec le monde, il l'absorbera bien plutôt en lui avec tout l'infini de ses phénomènes et il le soumettra à l'unité de sa raison »<sup>23</sup>.

Cependant, il faut être vigilant. Car deux pièges attendent l'imprudent, qui lui feront manquer sa destinée aussi assurément l'un que l'autre, s'il y tombe.

S'il place de la concentration, qui est le propre de la faculté active (raisonnable), dans la faculté passive (réceptive, sensible), alors l'instinct sensible peut se mettre à jouer le législateur, à prendre des décisions, empiétant par là sur le domaine de l'instinct formel et laissant alors le monde, devenu puissance, étouffer la personnalité. Et s'il place de l'extension, propre à la sensibilité, dans l'auto-activité de l'instinct formel, celui-ci peut, étant une puissance de détermination autonome, supplanter l'instinct sensible en ne tenant plus compte du pouvoir de réceptivité de ce dernier et en occupant la place de l'objet, s'empêchant tout changement et donc toute existence : « À partir du moment où l'homme n'est que forme, il cesse d'avoir une forme ; la suppression de l'état entraîne celle de la personne »<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 13, p. 193.

<sup>22</sup> *Ibid.*, Lettre 13, p. 193.

<sup>23</sup> *Ibid.*, Lettre 13, p. 195.

<sup>24</sup> *Ibid.*, Lettre 13, p. 197.

On comprendra mieux ceci en se référant aux exemples que Schiller avance dans la note (2) à la Lettre 13, qu'il consacre à éclaircir « l'influence néfaste qu'une prépondérance de la raison exerce sur notre connaissance et notre conduite »<sup>25</sup>, car bien qu'elle soit aussi fréquente que l'autre, on l'aperçoit moins aisément. Ce qui se passe dans ce cas, c'est que l'homme perd contact avec le sensible, car sa raison ne se laisse plus affecter et ne cherche plus dans le monde que ce qu'elle s'attend à y trouver. Elle a décidé de ce que le monde contenait, et ne recevra donc pas ce qui, dans les choses, ne correspond pas à cette décision.

Ces deux manières d'être dans l'erreur, ces deux pièges, correspondent à des états de civilisation dont nous reparlerons, mais qu'il est intéressant de lier dès maintenant à leur explication psychologique : « Or, il y a deux façons pour l'homme d'être en opposition avec lui-même », nous dit Schiller, « il peut l'être à la manière d'un sauvage si ses sentiments imposent leur hégémonie à ses principes ; à la manière d'un barbare si ses principes ruinent ses sentiments »<sup>26</sup>.

Il y a donc lieu de veiller à la limitation des instincts. Schiller nous dit que les instincts peuvent également être vus comme des énergies, et que ce qu'il faut faire dans ce cas c'est veiller à leur détente. Et veiller, surtout, à ce que cette détente soit bien le fait de la force de l'antagoniste, plutôt que celui d'une faiblesse.

Il convient ainsi que l'instinct sensible ne soit pas détendu par un relâchement physique, ni un endormissement des sens (choses méprisables, selon Schiller, dans toutes les situations), mais bien par une manifestation de la liberté et de la puissance morale de la personnalité. L'instinct formel, dont les facultés de penser et de vouloir doivent rester en éveil et ne surtout pas sombrer dans la paresse, sera bien plutôt limité par l'abondance des sensations.

Il est donc vrai de dire que « c'est l'un par l'autre que les deux instincts doivent être maintenus dans leurs justes frontières »<sup>27</sup>, et il est important de voir que si l'une des limites est enfreinte, peu importe laquelle, cela ne peut se produire que « au détriment de toutes les deux »<sup>28</sup>, puisque pareil débordement sera l'effet d'un excès de force chez celui qui outrepassé ses prérogatives, et d'une faiblesse chez celui qui le laisse faire, et que ne peut en résulter qu'un dérèglement et un affaissement de l'individu total.

---

<sup>25</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 13, note (2), p. 201.

<sup>26</sup> *Ibid.*, Lettre 4, p. 107.

<sup>27</sup> Robert LEROUX, *Sommaire de la treizième Lettre*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 13, p. 191.

<sup>28</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 13, note (1), p. 199.

Après nous avoir fait miroiter un accord parfait des instincts et facultés, une situation où, comme cité plus haut, l'homme se trouve dans une parfaite plénitude d'existence tout en ne perdant ni l'autonomie ni la liberté suprêmes, Schiller nous apprend que dans la réalité sensible, dans le monde dans lequel nous vivons, cette situation n'existe jamais. Il s'agissait là d'un *idéal de la raison*, un horizon duquel on peut tenter de s'approcher mais qu'il est impossible d'atteindre vraiment.

Nous nous trouvons ici, précisément, au **pivot entre l'anthropologie et l'esthétique schillériennes**, puisque nous allons bientôt déduire, de la nécessité d'un instinct de jeu, celle de la beauté qui est son objet, et de là, mais beaucoup plus loin, à l'*état esthétique* dans lequel le jeu nous plonge, et qui est le véritable couronnement de tout l'édifice des *Lettres*. Continuons, en attendant, de suivre pas à pas le chemin spéculatif qui mène Schiller (et nous mène, à sa suite), à la découverte du beau.

« Nous avons donc été conduits à concevoir entre les deux instincts une réciprocité d'action telle que l'activité de l'un à la fois fonde et limite l'activité de l'autre, et que chacun d'eux parvient à la manifestation la plus haute de soi par cela même que l'autre est à l'œuvre »<sup>29</sup>, nous rappelle-t-il avant d'ajouter qu'aussi loin que nous puissions aller dans la réalisation de l'idée de notre humanité, nous ne parviendrons jamais à cette réciprocité d'action parfaite.

Tant que l'homme satisfera ses instincts l'un après l'autre, en tous cas, cet idéal restera hors de portée. Mais s'il arrivait que ses deux instincts soient satisfaits en même temps, l'homme aurait alors conscience de sa liberté et sentirait son existence, c'est-à-dire qu'il aurait une « intuition complète de son humanité »<sup>30</sup>.

Si cela pouvait se produire – nous entrons dans le domaine de la supposition, c'est important, et nous ne le quitterons pas avant longtemps –, alors dans ce cas un troisième instinct, d'un genre nouveau, s'imposerait à l'homme. Cet instinct, dans lequel coopéreraient les deux autres, « viserait à supprimer le devenir dans le temps, à concilier le devenir et l'être absolu, le changement et l'identité »<sup>31</sup>, réunissant par là les aspirations des deux précédents.

Son action sur l'âme humaine sera purement bénéfique, puisque, relevant de leurs fonctions les instincts sensible et formel, il ne l'assujettira ni physiquement par exclusion de la liberté et

---

<sup>29</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 14, p. 205.

<sup>30</sup> *Ibid.*, Lettre 14, p. 207.

<sup>31</sup> *Ibid.*, Lettre 14, pp. 207-209.

attachement aux choses, ni moralement par exclusion de la passivité et détachement de la vie, mais il « exercera sur l'âme une contrainte à la fois morale et physique ; supprimant toute contingence, il supprimera par suite aussi toute contrainte et il donnera à l'homme la liberté, physiquement et moralement »<sup>32</sup>.

Cet instinct, l'instinct de jeu, permet à l'homme de jouer sur les deux plans de l'inclination et de l'estime, et dans ce jeu l'homme n'est soumis à aucune puissance tyrannique. Il trouve là sa plus pleine liberté.

L'instinct de jeu doit avoir un objet, comme l'instinct sensible a pour objet la vie – dans le sens le plus large, c'est-à-dire quand « vie » désigne « toute existence matérielle et toute présence sensible immédiate »<sup>33</sup> –, et comme l'instinct formel a pour objet la forme, ce mot « comprenant toutes les qualités formelles des choses et tous leurs rapports avec les facultés pensantes »<sup>34</sup>.

Cet objet de l'instinct de jeu sera donc la forme vivante, ou la beauté. Un objet qui a cette qualité d'être beau, d'être forme vivante, sa forme vivra dans notre sentiment et sa vie prendra forme dans notre entendement. Ce concept doit servir à exprimer toutes les qualités esthétiques des choses.

Un objet dans lequel la forme est vie, et la vie est forme, peut être tel par lui-même ou par l'action que quelqu'un d'autre aura eue sur lui ; c'est ainsi qu'un bloc de marbre peut devenir forme vivante par l'action du sculpteur, et qu'un homme peut le devenir pour lui-même, s'il exerce sur sa forme et sur sa vie le même genre d'action que celle qu'impose au marbre le sculpteur.

Ce n'est pas parce que nous sommes maintenant capables de dire quels éléments doivent être réunis pour que s'obtienne la beauté, prévient Schiller, que nous avons percé le mystère de sa naissance. La réunion des éléments, cette étape du processus, n'est pas intelligible.

Nous n'en sommes arrivés, par ce chemin spéculatif, qu'à ceci : puisque « le concept d'humanité ne peut se parfaire que par l'unité de la réalité et de la forme, du hasard et de la nécessité, de la passivité et de la liberté »<sup>35</sup>, il faut qu'il y ait un instinct de jeu qui permette cette union au travers de celle des instincts sensible et formel. Et puisqu'il doit y avoir un instinct de jeu

---

<sup>32</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 14, p. 209.

<sup>33</sup> *Ibid.*, Lettre 15, p. 213.

<sup>34</sup> *Ibid.*, Lettre 15, p. 215.

<sup>35</sup> *Id.*

et que cet instinct doit avoir un objet, il faut qu'il y ait de la forme vivante. Cette forme vivante est la beauté.

Ces conclusions, tirées l'une de l'autre, ont toutes leur source dans la raison, qui exige la perfection. Or, la perfection, en tant qu'abolition de toutes les limites, ne peut se réaliser sans instinct de jeu et sans forme vivante. Il faut donc nécessairement que, s'il doit y avoir une humanité, il y ait une beauté, qui soit « l'objet commun des deux instincts, c'est-à-dire de l'instinct de jeu »<sup>36</sup>.

À propos de la dénomination de cet instinct, Schiller se justifie en répondant par avance à ceux qui lui objecteraient que la beauté est une affaire bien plus importante qu'un simple jeu, ainsi qu'à ceux qui lui rétorqueraient que le jeu n'est pas toujours lié à une affaire de goût. Pour lui, le jeu, qui est la condition nécessaire à l'accomplissement parfait de l'humanité, ne peut en aucun cas être qualifié de « simple ». Le jeu est pris ici « sans son sens normal d'absence de contrainte »<sup>37</sup>. Il doit bien plutôt être vu comme la seule chose que l'homme se permet de ne pas prendre seulement au sérieux : la seule avec laquelle il joue, c'est la beauté. Elle le rend réellement homme<sup>38</sup>.

Il convient donc de bien se rendre compte que l'on ne parle pas plus ici de jeux réels, présents tels quels dans la réalité, qu'on ne parle de beauté réelle : « mais de même l'idéal de beauté que la raison construit impose l'idéal d'un instinct de jeu que l'homme doit dans tous ses jeux avoir toujours présent à l'esprit »<sup>39</sup>.

De tout ce qui précède découle cette assertion claire et décisive : « pour trancher enfin d'un seul coup, l'homme ne joue que là où dans la pleine acception du mot il est homme, et il n'est tout à fait homme que là où il joue »<sup>40</sup>.

## **b. L'esthétique « pratique » : que fait la beauté dans le monde ?**

Nous voici passés, d'une stricte exploration de la constitution des intérieurs de l'homme, de ses natures, instincts, facultés, aux fondements de l'esthétique schillérienne. Nous sommes parvenus à une définition de la beauté idéale, qui est à chercher dans « l'association et l'équilibre les plus

---

<sup>36</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 15, p. 217.

<sup>37</sup> Robert LEROUX, *Sommaire de la quinzième Lettre*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 15, p. 211.

<sup>38</sup> Sur la notion d'instinct de jeu et ce qu'elle implique sur le plan individuel et sur le plan individuel, voir *infra*, dans la Conclusion temporaire concernant Schiller, le point « a. Jacques Rancière [1940 - ] », p. 45

<sup>39</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 15, p. 221.

<sup>40</sup> *Id.*

parfaits possibles de la réalité et de la forme »<sup>41</sup>. Nous allons voir maintenant que dans la réalité mondaine, la beauté ne pourra rester indivisiblement une comme elle l'est dans l'idéal. Il devra y avoir deux beautés différentes, répondant chacune à une prédominance soit de la réalité, soit de la forme.

En effet : « Dans l'existence l'un des deux éléments l'emportera toujours sur l'autre, et ce que l'expérience produira de plus élevé sera une oscillation entre deux principes, où prédominera tantôt la réalité, tantôt la forme »<sup>42</sup>. L'équilibre sera donc dérangé dans l'expérience d'une manière ou de l'autre, penchant alternativement vers une tension et vers une détente.

L'effet apaisant – de détente – et l'effet énergétique – de tension – sont, dans l'idéal, assurés conjointement par la beauté qui tient ainsi les instincts dans un bon rapport de forces ; ces effets ne font qu'un et la beauté idéale « doit tendre en les détendant [les instincts] uniformément »<sup>43</sup>. Dans l'expérience, l'effet apaisant sera assumé par une beauté apaisante, tandis que l'effet énergétique sera la fonction d'une beauté énergétique.

L'action de ces deux types de beauté n'est pas miraculeuse : « La beauté énergétique ne peut pas plus préserver l'homme d'un certain reste de sauvagerie et de dureté, que la beauté apaisante ne le protège contre un certain degré de mollesse et d'énervement »<sup>44</sup>. Car ces deux genres de beauté dispensent leur action aux deux natures de l'homme à la fois, et tendent ou détendent uniformément au physique et au moral.

C'est ainsi qu'un homme chez qui l'instinct formel étouffe les sens verra ses sens renforcés par la beauté énergétique, mais sera dans la même mesure tendu vers plus de force morale, et ne retrouvera donc pas vraiment un état paisible. De même si c'est la beauté apaisante qui chez lui calme l'instinct formel. Ses sens seront également émoussés, et dans la même proportion, ce qui ne l'amènera pas non plus à un état d'apaisement parfait. Jusque là, rien d'obscur.

Par contre, nous dit Schiller, chacune des beautés répondra parfaitement aux besoins, diamétralement opposés, de la forme d'humanité qui lui correspond. Et de désigner sans nous expliquer d'où vient cette distinction<sup>45</sup> deux groupes d'individus : les individus « détendu[s]

---

<sup>41</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 16, p. 227.

<sup>42</sup> *Ibid.*, Lettre 16, p. 227.

<sup>43</sup> *Ibid.*, Lettre 16, p. 229.

<sup>44</sup> *Ibid.*, Lettre 16, p. 231.

<sup>45</sup> Mais à côtoyer Schiller, on apprend que les explications viennent toujours à point, et qu'il suffit de bien vouloir attendre, cette zone d'ombre sera bientôt éclairée d'une pleine lumière.

physiquement ou moralement »<sup>46</sup> et ceux « qui subi[ssent] la contrainte de la matière ou des idées »<sup>47</sup>.

Arrivé à ce point de sa démonstration, Schiller annonce la direction qu'il compte suivre ensuite. Changeant de perspective, il va maintenant repartir de ces deux espèces de beauté qui sont données par la nature, pour se diriger vers le concept générique dont nous sommes tout à l'heure partis, suivant sa démarche. Parti dans un premier temps d'une déduction spéculative idéale pour arriver à ses particularisations dans l'expérience, il fait maintenant demi-tour et veut refaire le chemin en sens inverse, commençant par traiter des deux genres de beauté en examinant leurs effets pour « finalement effacer l'opposition des deux espèces de beauté dans l'unité de la beauté idéale, tout comme les deux formes opposées d'humanité disparaissent dans l'unité de l'homme idéal »<sup>48</sup>.

Ce programme ne sera pas tenu.

En effet, nous allons entrer maintenant dans la troisième partie des *Lettres*, que l'auteur avait d'abord intitulée « De la beauté apaisante ». Dans la Lettre 17, qui inaugure cette troisième partie, il commence effectivement par développer cette espèce de beauté, et l'on peut croire qu'il va ensuite continuer son analyse, comme prévu, en nous parlant successivement de la beauté énergique, puis de la beauté idéale. Il n'en sera rien, et Schiller reprend dès la Lettre 18 ses développements concernant la beauté idéale, sans avoir fait de détour par la beauté énergique. C'est en cela qu'il m'est permis de dire qu'il ne tient pas son programme.

La Lettre 17 apporte une clarification opportune de ce qui est dit ci-dessus concernant la correspondance des deux genres de beauté à deux formes d'humanité sorties d'on ne sait où, et dont on ne nous disait rien.

Nous en trouvons ici une explication. Puisque la perfection de l'homme consiste en « une harmonieuse vigueur de ses forces sensibles et spirituelles »<sup>49</sup>, il semble que l'homme ne puisse manquer cette perfection que de deux façons. Par défaut d'harmonie ou par manque de vigueur. Le genre humain est donc scindé en deux, partagé entre ceux qui sont tendus dans une dérogation à leur perfection, et ceux qui sont détendus dans une autre.

---

<sup>46</sup> Robert LEROUX, *Sommaire de la seizième Lettre*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 16, p. 227.

<sup>47</sup> *Ibid.*, Lettre 16, p. 227.

<sup>48</sup> *Ibid.*, Lettre 16, p. 233.

<sup>49</sup> *Ibid.*, Lettre 17, p. 239.



Attention, il ne s'agit plus de la barbarie et de la sauvagerie, qui sont cette fois les ramifications subalternes d'une des deux façons dont l'homme peut manquer sa perfection ; celle qui consiste à être dénué d'harmonie. En effet, l'homme qui n'est pas harmonieux, l'harmonie étant l'équilibre des deux natures, est « tendu par l'activité unilatérale d'une de ses forces »<sup>50</sup>, sensible ou formelle.

La scission de l'humanité en deux parties, entre les individus tendus et les individus détendus, se complète donc d'une nuance. Il y a d'une part les individus détendus, qui forment une masse unique, et d'autre part les individus tendus, qui se partagent à leur tour entre individus tendus sensibles (ou de la nature), et individus tendus spirituels (ou artificiels).

Pour la beauté apaisante, qui est celle qui interviendra avec le plus de succès auprès de ces individus tendus, la tâche est donc double, et « en tant que forme calme elle apaisera la vie tumultueuse et fraiera le chemin qui mène des sentiments aux pensées ; deuxièmement, en tant qu'image vivante elle armera de force sensible la forme abstraite ; elle ramènera le concept à l'intuition et la loi au sentiment »<sup>51</sup>.

La beauté énergétique, par son effet tenseur, comblera, elle, le manque de vigueur, qui est le diagnostic à poser sur les hommes « détendus par suite d'un relâchement uniforme des forces sensibles et spirituelles »<sup>52</sup>.

On comprend mieux ainsi, me semble-t-il, de quoi Schiller parlait dans les développements précédents, et la mesure dans laquelle les deux espèces de beauté répondent effectivement à des maux présents dans le genre humain s'en trouve plus aisée à prendre.

Il nous faut à présent « chercher à scruter ses origines [celles de la beauté] dans **l'âme humaine** », nous dit l'auteur, pour comprendre *comment* tout cela est possible.

Cette question trouve toute expression lorsqu'on se souvient que, bien qu'il semble juste d'aboutir, après le long chemin parcouru, à l'idée selon laquelle « entre la matière et la forme, entre la passivité et l'activité il faut qu'il y ait un état moyen et que la beauté nous met dans cet état moyen »<sup>53</sup>, il n'est pas moins juste de soutenir que bien que « la beauté lie les deux états opposés de

---

<sup>50</sup> Robert LEROUX, *Sommaire de la dix-septième Lettre*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, *op. cit.*, Lettre 17, p. 237.

<sup>51</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, *op. cit.*, Lettre 17, p. 241.

<sup>52</sup> Robert LEROUX, *Sommaire de la dix-septième Lettre*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, *op. cit.*, Lettre 17, p. 237.

<sup>53</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, *op. cit.*, Lettre 18, p. 245.

la sensibilité et de la pensée [...] pourtant il n'existe absolument aucun intermédiaire entre eux »<sup>54</sup>.  
*Comment*, donc, cela se peut-il ?

Nous arrivons à la première de ces deux conclusions, que la beauté permet de lier ces deux états opposés que sont le sensible et le spirituel, par une certitude ancrée dans l'expérience. La seconde conclusion, celle de la distance infinie et impossible à combler existant entre les mêmes domaines du sensible et du spirituel, est ancrée dans la raison. Il convient de ne pas laisser le raisonnement fléchir, et de bien conserver cette séparation nette des domaines. Il ne s'agit pas de les mélanger, mais de les relier, en supprimant leur opposition, et pas leurs frontières. Mais pour supprimer leur opposition, puisqu'ils doivent rester à jamais opposés, « on ne peut les unir qu'en les abolissant »<sup>55</sup>.

Il faut par suite que leur abolition soit totale et qu'aucune trace de leur précédente opposition ne subsiste, sans quoi on prendrait le risque de dissocier au lieu de réunir. Le troisième état dans lequel se fondront les deux premiers doit donc former une totalité parfaite, une « pure unité esthétique »<sup>56</sup>.

### **c. La genèse psychologique de l'homme**

Comme on l'a déjà dit, il faut faire le détour par l'âme humaine pour bien saisir ce qui précède. Et Schiller ajoute que c'est en expliquant l'affirmation suivante : « On peut distinguer chez l'homme en général deux états différents de déterminabilité, dont l'un est passif et l'autre actif, et de même deux états de détermination, dont l'un est passif et l'autre actif »<sup>57</sup>, que l'on y arrive par les chemins les plus courts.

Employons-nous-y donc au plus tôt et tâchons surtout de comprendre, dans les Lettres suivantes, comment Schiller le fait.

L'esprit humain, avant d'être déterminé, est déterminable en son entier : il est un infini vide, une pure virtualité. Puis la première impression sensible va frapper ses sens, « et parmi l'infini des déterminations possibles, il en est une qui deviendra réalité »<sup>58</sup>. Une représentation naît alors en lui,

---

<sup>54</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 18, p. 245.

<sup>55</sup> *Ibid.*, Lettre 18, p. 247.

<sup>56</sup> *Ibid.*, Lettre 18, p. 249.

<sup>57</sup> *Ibid.*, Lettre 19, p. 253.

<sup>58</sup> *Ibid.*, Lettre 19, p. 255.

abolissant la virtualité vide en lui donnant un contenu, et la faisant force active, c'est-à-dire limitée, alors que comme virtualité elle était illimitée.

Schiller montre là que l'homme ne parvient à la réalité que par la limite, « à l'affirmation que par la négation, à la détermination que par la suppression de sa libre déterminabilité »<sup>59</sup>. Car, pour nous représenter quelque chose existant dans l'espace, nous n'avons pas d'autre choix que de tracer dans l'espace infini des limites, et il en va de même pour le temps.

Néanmoins, la pensée suppose toujours la mise en relation des opposés, et il faut pour que nous déterminions un lieu dans l'espace, qu'il y ait un espace absolu qui puisse se concevoir comme le tout dont ce que nous déterminons s'extrait : « Nous ne parvenons donc au tout que par la partie, à l'illimité que par la limite ; mais il est vrai aussi que nous ne parvenons à la partie que par le tout, à la limite que par l'illimité »<sup>60</sup>.

Schiller nous met cependant en garde contre les conclusions hâtives :

« Si maintenant donc l'on affirme de la beauté que pour l'homme elle ménage un passage de la sensibilité à la pensée, il ne faut nullement comprendre qu'elle puisse combler l'abîme qui sépare la sensibilité de la pensée, la passivité de l'activité ; cet abîme est infini, et sans l'intervention d'une faculté nouvelle et autonome aucune chose individuelle ne peut, eût-elle l'éternité devant elle, devenir universelle et aucune chose contingente ne peut devenir nécessaire »<sup>61</sup>.

Il doit donc y avoir une faculté autonome, à laquelle les sens fournissent le matériau mais qui ne dépend en aucun cas d'eux, et dont le rôle est précisément la pensée. La beauté, il convient de l'avoir bien compris, ne peut en aucun cas intervenir ici, sauf en assurant à cette faculté la liberté dont elle a besoin pour se manifester conformément à ses lois propres. Encore que, ajoute Schiller, il soit en contradiction avec la conception d'une faculté autonome de considérer que sa liberté puisse être entravée.

Il faut, nous avertit-il, nous souvenir que nous avons affaire ici à un esprit fini, qui est celui qui « ne devient actif que par la passivité, qui ne parvient à l'absolu que par des limites, qui n'agit et ne met en forme que dans la mesure où il reçoit de la matière »<sup>62</sup>. Un esprit qui fonctionne de

---

<sup>59</sup> Robert LEROUX, *Sommaire de la dix-neuvième Lettre*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 19, p. 253.

<sup>60</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 19, p. 257.

<sup>61</sup> *Id.*

<sup>62</sup> *Ibid.*, Lettre 19, p. 259.

cette façon doit donc associer à son instinct qui tend vers la forme un autre qui tend vers la matière, sans quoi il serait incapable de satisfaire à aucun instinct, puisqu'il a besoin de matière et de limites. Concernant la question qui se pose évidemment de savoir si l'esprit n'est pas trop tiraillé par ces deux tendances opposées, complétant ce qu'il en a déjà dit, Schiller fait valoir que les instincts sont les instincts, et que l'esprit ne saurait être confondu avec eux : « lui-même n'est ni matière ni forme, ni sensibilité ni raison »<sup>63</sup>.

Ces deux instincts, sitôt développés, tendent à être satisfaits, mais dans leur tension opposée, ils s'abolissent l'un-l'autre, et la volonté peut alors émerger pour se comporter par rapport à eux comme le seul pouvoir qu'il y ait en l'homme<sup>64</sup>.

L'état, l'existence dans le temps, est créé par une nécessité venant du dehors par la sensation, et en réponse, en opposition, une nécessité venant du dedans fait surgir la personnalité, et la conscience de soi que présuppose la volonté : « avant l'apparition de la conscience, l'homme n'est pas homme et aucun acte d'humanité ne peut être attendu de lui »<sup>65</sup>.

Les concepts d'universalité, de nécessité, de vérité et de droit apparaissent à cette époque sensible, mais Schiller nous dit que personne ne peut résoudre le mystère de leur apparition. Mais, nous affirme-t-il, « il suffit que la conscience de soi existe ; en même temps qu'est donnée son immuable unité est posée la loi d'unité pour tout ce qui est relatif à l'homme et pour tout ce que son initiative doit engendrer, pour sa connaissance et pour son action »<sup>66</sup>.

C'est dans cet âge sensible également, durant lequel le sujet voit surgir sans y être pour rien la sensation et la conscience de soi – dont l'apparition « échappe à notre volonté autant qu'à notre connaissance »<sup>67</sup> –, que les instincts prennent vie, l'instinct sensible avec le début de l'existence, et l'instinct raisonnable avec le début de la personnalité. C'est seulement une fois ces deux instincts éveillés à leur tour que « l'édifice de son humanité est construit »<sup>68</sup>. Jusque là tout le processus se déroulait en suivant une loi de nécessité, mais maintenant il lui appartient en propre de se prendre en main, et de s'affirmer.

C'est dans ce moment d'entre-deux que la liberté, dans son sens naturel, apparaît. Elle est le fruit du jeu de la nature mixte de l'homme (à la fois sensible et raisonnable, donc mixte) :

---

<sup>63</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 19, p. 261.

<sup>64</sup> *Ibid.*, Lettre 19, p. 261.

<sup>65</sup> *Ibid.*, Lettre 19, p. 263.

<sup>66</sup> *Ibid.*, Lettre 19, p. 263.

<sup>67</sup> *Ibid.*, Lettre 19, p. 263.

<sup>68</sup> *Ibid.*, Lettre 19, p. 265.

« L'instinct sensible entre [...] en activité plus tôt que l'instinct raisonnable parce que la sensibilité précède la conscience, et cette priorité de l'instinct sensible nous fournit l'explication de toute la genèse de la liberté humaine »<sup>69</sup>.

Au point où nous en sommes, l'homme, pour passer de la vie sensible à la pensée, est obligé d'opérer une petite marche arrière, relevant pour un instant l'instinct sensible – qui est entré en piste depuis la toute première étape de la genèse psychologique, on l'a dit – du rôle de puissance qu'il a joué jusque là, pour le remplacer par le fonctionnement coordonné des deux instincts. Mais pour remplacer une détermination par une autre, il faut commencer par supprimer la première et c'est dans cet instant de « creux » que va se jouer l'essentiel de la partie à laquelle Schiller nous prépare depuis les premiers mots de la Lettre 19.

On n'a vu, en effet, des « deux états différents de déterminabilité, dont l'un est passif et l'autre actif », et des « deux états de détermination, dont l'un est passif et l'autre actif »<sup>70</sup>, jusqu'à maintenant, qu'un des deux états de déterminabilité, le tout premier, le passif, dans lequel l'âme humaine est un infini vide. Le premier des deux états de détermination, à ce qu'il semble, serait celui exercé par l'instinct sensible tant qu'il est seul, détermination passive, donc, puisqu'elle se borne à recevoir du dehors et attend l'avènement du second état de détermination pour que l'homme soit enfin complet.

Nous arrivons au moment où : « L'homme doit [...], afin d'échanger la passivité contre l'autonomie, une détermination passive contre une détermination active, être momentanément libre de toute détermination et traverser un état de simple déterminabilité »<sup>71</sup>. Cet état de déterminabilité ne peut cependant ramener l'homme à la virtualité pure du début. Il faut conserver les résultats obtenus lors des étapes déjà traversées. Tout en abolissant l'instinct sensible, qui ne peut demeurer. La solution sera de maintenir, durant la traversée de cette disposition intermédiaire, la sensibilité et la raison dans une activité simultanée, dans laquelle elles « abolissent mutuellement leur puissance de détermination »<sup>72</sup>, ce qui est nécessaire pour assurer que cet état reste déterminable par la puissance de la volonté qui doit s'y installer.

Dans cette disposition très particulière, où l'âme, sans être déterminée par aucune force, n'en est pas moins active de toutes les façons qu'elle a de l'être, se niche la possibilité de ce que Schiller nommera l'*état esthétique*, et qui est véritablement l'un des points d'orgue de sa démonstration.

---

<sup>69</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 20, p. 269.

<sup>70</sup> *Ibid.*, Lettre 19, p. 253.

<sup>71</sup> *Ibid.*, Lettre 20, p. 269.

<sup>72</sup> *Ibid.*, Lettre 20, p. 271.

Cette disposition, il la nomme disposition libre, et cet « état de déterminabilité réelle et active »<sup>73</sup> est ce qui portera le nom d'état esthétique, qui doit être mis en rapport avec l'état physique – l'état de détermination sensible qui précède – et l'état logique et moral, de détermination raisonnable, qui est sur le point d'advenir.

Le second état de déterminabilité, l'état esthétique, est donc celui dans lequel l'âme « ne subit pas une certaine détermination exclusive, c'est-à-dire où elle n'est pas limitée dans son pouvoir de se déterminer elle-même »<sup>74</sup>. L'homme y est un néant, il n'est déterminé par rien de spécial, contrairement aux états physique et moral où il est ou individu, ou personnalité. C'est en cela qu'il éprouve dans l'état esthétique sa liberté ; il y a « la possibilité de faire de soi ce qu'il veut et [...] a pleinement retrouvé la liberté d'être ce qu'il doit être »<sup>75</sup>.

Selon le critère à partir duquel on regarde la situation de l'individu lorsqu'il est pris dans l'état esthétique, il y est donc néant, comme mentionné ci-dessus, quand on cherche des effets ou un résultats précis ; mais il peut aussi y être vu comme dans un « état plein de la réalité la plus élevée, à savoir lorsque l'on prend garde que toutes les limites sont absentes d'elle [l'âme] et que l'on envisage la somme de forces qui ensemble sont actives en elle »<sup>76</sup>. Il est donc de ce point de vue dans une disposition de l'âme qui « englobe la totalité de l'être humain »<sup>77</sup>.

Cette disposition, ajoute encore Schiller, rend à l'homme son humanité : « Là seulement nous nous sentons comme arrachés au temps, et notre humanité se manifeste avec autant de pureté et d'intégrité que si l'action des forces extérieures ne lui avait encore porté aucune atteinte »<sup>78</sup>. L'homme possède ce don suprême qu'est l'humanité depuis toujours, mais il le perd en passant dans chaque état déterminé qu'il traverse, et seule la vie esthétique peut le lui rendre.

#### **d. Conditions qui font renaître l'état de déterminabilité esthétique**

Cette disposition esthétique de l'âme trouve donc sa source, et est éprouvée une première fois, dans le cours de la genèse de l'esprit humain. Si elle ne pouvait jamais être retrouvée par la suite, il serait bien décevant de s'être rendu compte des avantages formidables qu'elle offrait à l'homme,

---

<sup>73</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 20, p. 271.

<sup>74</sup> *Ibid.*, Lettre 21, p. 275.

<sup>75</sup> *Ibid.*, Lettre 21, p. 279.

<sup>76</sup> *Ibid.*, Lettre 22, p. 283.

<sup>77</sup> *Ibid.*, Lettre 22, p. 283.

<sup>78</sup> *Ibid.*, Lettre 22, p. 285.

pour devoir se résigner ensuite à vivre en ayant perdu pour toujours la possibilité d'un état semblable.

Heureusement il n'en est rien, puisque « c'est dans cette disposition de haute égalité de l'âme et de haute liberté spirituelle associée à de la force et à de l'énergie qu'une véritable œuvre d'art doit nous laisser »<sup>79</sup>.

Seulement, on s'en doute – pour avoir rencontré plusieurs fois déjà le cas sur notre route –, dans la réalité sensible, on ne peut atteindre à aucun idéal, et s'il est vrai que « cet état est la plus sûre pierre de touche de la qualité esthétique véritable »<sup>80</sup>, qu'on peut donc juger l'expérience vécue comme étant plus ou moins véritablement esthétique – attention, on juge bien l'expérience, c'est-à-dire à la fois notre sensibilité et l'objet d'art, car l'un comme l'autre, (et souvent les deux, ajoute Schiller) peuvent être responsable d'un « fiasco » –, « comme la réalité n'offre pas d'exemple d'une action esthétique pure (car l'homme ne peut jamais se soustraire à la dépendance de ses forces), l'excellence d'une œuvre d'art ne peut consister que dans une assez grande approximation de l'idéal de pureté esthétique »<sup>81</sup>.

Schiller faire suivre ce propos d'une comparaison des effets que peuvent produire les différentes espèces d'art (musique, poésie, art plastique, sculpture...). C'est que même si l'on est éloigné de ce fameux idéal de pureté esthétique, la disposition dans laquelle nous quittons une œuvre est toujours particulière, et différents arts, différentes œuvres d'un même art, ne produiront pas les mêmes dispositions.

Dans chaque espèce d'art, l'artiste a un défi à relever, qui est de chercher à atteindre la *perfection du style*, c'est-à-dire de repousser les limites de sa discipline, sans en abolir les qualités spécifiques : « tout en utilisant sagement la particularité propre de chaque art, elle [la perfection du style] lui confère un caractère plus général »<sup>82</sup>. En outre, l'artiste doit aussi se préoccuper de dépasser les limites du sujet qu'il fait sien. C'est que le contenu n'a pas d'importance, là où la forme est seule à compter. Il faut donc que toute l'attention de l'artiste soit mise dans la forme, puisqu'à elle seule elle produira tout l'effet, étant donné que « la forme seule agit sur la totalité de

---

<sup>79</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 22, p. 287.

<sup>80</sup> *Ibid.*, Lettre 22, p. 287.

<sup>81</sup> *Ibid.*, Lettre 22, p. 287.

<sup>82</sup> *Ibid.*, Lettre 22, p. 289.

l'homme, le contenu au contraire sur des forces isolées seulement »<sup>83</sup>, et l'on sait déjà à quel point il est important que l'art s'adresse à l'homme en son entier.

Un critère avancé par Schiller pour déterminer si une œuvre emporte le spectateur ou l'auditeur dans un état esthétique, est qu'il puisse, l'instant d'après, se mettre sans la moindre difficulté dans n'importe quelle disposition d'âme. Venant d'un état où l'âme est indéterminée, et parfaitement libre, elle doit pouvoir à partir de cet état se plonger immédiatement, sans effort et sans douleur, aussi bien dans le sérieux le plus grave et sévère, que dans le jeu le plus léger. La tâche de l'artiste paraît alors fort ardue, car dans sa rencontre avec l'œuvre, « l'âme du spectateur et de l'auditeur doit conserver intacte sa pleine liberté ; elle doit être, quand elle s'éloigne du cercle des enchantements opérés par l'artiste, aussi pure et parfaite qu'en sortant des mains du créateur »<sup>84</sup>, c'est-à-dire dans la disposition libre qui sert d'intermédiaire lors du passage à la domination de la volonté sur l'esprit.

Au reste, nuance l'auteur, il ne faut pas juger trop sévèrement les productions des artistes non plus. On s'en souvient, l'œuvre n'est pas seule à causer l'état esthétique, et si la sensibilité de l'individu qui entre en son contact est trop tendue ou trop relâchée, s'il n'a pas l'habitude d'accueillir les choses dans un accord même très imparfait de ses facultés, la rencontre sera manquée de la même façon que si l'objet d'art n'avait pas été réussi.

#### **e. L'accomplissement moral de l'individu**

Après ce bref détour par une esthétique objective, consacrée non plus à ce qui se passe en l'homme mais à l'art et au beau incarné dans des objets, Schiller en revient tout naturellement à ses préoccupations précédentes. Il n'avait rompu le fil de ses recherches que pour « passer des principes que [il avait] posés à la pratique de l'art et au jugement de ses œuvres »<sup>85</sup>, ce qui est chose faite.

On se souvient, donc, que pour passer de l'état de détermination passive de la sensibilité à l'état de détermination active par la raison et la volonté, il faut traverser un état intermédiaire de déterminabilité esthétique de liberté.

Cet état ne produit rien en lui-même, mais il est néanmoins capital car sans lui le passage ne serait simplement pas possible. En bref, pour l'auteur, il n'y a pas à chercher ailleurs, « pour rendre raisonnable l'homme sensible, la seule route à suivre est de commencer par faire de lui un homme

---

<sup>83</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 22, p. 291.

<sup>84</sup> *Id.*

<sup>85</sup> *Ibid.*, Lettre 23, p. 295.



esthétique »<sup>86</sup>. Car il faut pour que la pensée prenne forme que s'accomplisse un pur acte d'autonomie et de liberté, et d'autonomie comme de liberté, l'homme sensible est dépourvu.

Schiller rappelle à notre mémoire tout le processus déjà expliqué, passant d'une détermination à l'autre, pour nous assurer, une fois de plus, qu'il est impossible de ne pas en passer par la déterminabilité esthétique, sous peine de voir s'effondrer tout l'édifice.

« Grâce à la disposition esthétique de l'âme, l'autonomie de la raison commence donc déjà dans le domaine de la sensibilité ; la puissance de la sensation est brisée à l'intérieur de ses propres limites déjà et l'homme physique est assez ennobli pour que l'homme spirituel n'ait plus désormais qu'à naître de lui et à se développer selon des lois de liberté »<sup>87</sup>.

Il sera donc bien plus simple pour l'homme esthétique de passer au stade de l'homme raisonnable, moral, que pour l'homme physique de devenir homme esthétique. En effet, l'ennoblissement de l'homme esthétique, et la disposition dans laquelle il est de n'être pas déterminé, réduisent considérablement les efforts à fournir pour franchir le pas qui reste : « Pour mener l'homme esthétique à la vérité et à de nobles sentiments, il suffit de lui fournir des occasions importantes »<sup>88</sup>, et il sera apte à énoncer des jugements et accomplir des actes dont la portée sera universelle quand il le voudra. Par contre, « pour obtenir de l'homme sensible le même résultat, il faut commencer par changer sa nature »<sup>89</sup>.

Pour que les individus accomplissent leur destin moral, il faut donc qu'ils ne se laissent jamais aller à retomber dans le *cercle borné des fins naturelles*, et qu'en toute situation ils se comportent selon des *lois de beauté*, et aient « déjà mis dans l'accomplissement de [leur] destinée physique une certaine liberté spirituelle »<sup>90</sup>. Ces lois de beauté concernent la manière dont il agit, aucunement ce qu'il fait. Il continuera donc de réaliser les mêmes actions, mais en y mettant les formes. Il agira dans le monde selon ses fins physiques, en tant qu'être sensible et force de la nature, mais en même temps en tant que force absolue et être raisonnable : « C'est donc déjà sur le territoire neutre de la vie physique que la vie morale de l'homme doit débiter »<sup>91</sup>.

---

<sup>86</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 23, p. 297.

<sup>87</sup> *Ibid.*, Lettre 23, p. 299.

<sup>88</sup> *Id.*

<sup>89</sup> *Id.*

<sup>90</sup> *Ibid.*, Lettre 23, p. 301.

<sup>91</sup> *Ibid.*, Lettre 23, p. 303.

On a bien vu la succession des trois périodes qui permettront à l'homme d'atteindre son devenir moral. Il semble clair que, bien qu'elles puissent varier en longueur selon les individus et les situations, leur position n'est pas interchangeable, et que le passage par chacune est nécessaire à l'accession à la suivante.

Schiller nous décrit ainsi l'homme dans son état physique : « il est à l'égard du monde en un rapport de contact immédiat ; perpétuellement effrayé par son assaut, tourmenté sans relâche par les exigences impérieuses du besoin, il ne trouve le repos que dans l'abattement et de limites que dans l'épuisement de son désir »<sup>92</sup>. Et encore, vis-à-vis des autres : « Ignorant de sa dignité, il est très loin de l'honorer chez autrui ; conscient du tumulte de ses propres convoitises, il les redoute chez tout être qui lui ressemble »<sup>93</sup>. Bien triste image de l'humanité, et qui pourtant a tout en elle pour sortir de cet état, puisqu'il suffira d'une nature favorable pour que sa réflexion mette l'homme à distance du monde, et lui permette ainsi de saisir les choses et les objets auxquels il était aveuglément attaché et soumis, « dans le reflet de sa conscience »<sup>94</sup>.

Cet état de nature inculte n'est à vrai dire attesté nulle part, tempère l'auteur, mais si l'homme n'a jamais tout à fait été dans cet état, il n'y a jamais non plus tout à fait échappé. En effet, l'homme est tout de même un être plein de nuances, et si chez ceux qui sont les plus proches de cet état on trouve toujours des traces, çà et là, de liberté raisonnable, les plus nobles ont également des moments sombres.

Mais l'homme doit arriver, en empruntant le chemin que l'on a dégagé, à dépasser ces nuances et à séparer en lui proprement les deux législations qui veulent s'imposer, et à les faire s'accorder parfaitement, pour pouvoir enfin agir moralement, selon les lois de la raison.

Pour cela, Schiller nous fait remarquer que « c'est seulement à partir du moment où, dans l'état esthétique, il [l'homme] se pose en-dehors de lui ou le contemple, que sa personnalité se distingue de l'univers, et que le monde lui apparaît parce qu'il a cessé de faire un avec lui »<sup>95</sup>. L'homme commence donc par contempler cet univers dont il n'est plus simplement une partie parmi les autres. Dans ce premier acte de réflexion, il s'extrait de l'esclavage de la nature dans lequel il était, pour devenir son législateur en la pensant, et il est à présent le juge de celle qui jusque là le dominait. C'est ainsi que « l'homme est supérieur à toutes les terreurs de la nature à

---

<sup>92</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 24, p. 309.

<sup>93</sup> *Ibid.*, Lettre 24, p. 311.

<sup>94</sup> *Id.*

<sup>95</sup> *Ibid.*, Lettre 25, p. 323.

partir du moment où il sait les mettre en forme et faire d'elles ses objets »<sup>96</sup>, car étant ses objets elles subissent son pouvoir à lui.

Mais nous avons fait là un pas trop loin, et Schiller nous fait revenir de ce moment où nous sommes déjà pleinement raisonnables, au précédent, celui de la libre contemplation, qui est celui où la beauté nous permet de pénétrer « dans le monde des Idées sans que toutefois, notons-le bien, nous quittions pour cela le monde des sens, ainsi qu'il arrive quand nous connaissons la vérité »<sup>97</sup>. La beauté est ainsi à la fois forme et matière, forme parce que nous sommes par rapport à elle dans une relation de contemplation, et matière, vie, parce que nous la sentons. Nous sommes, par rapport à elle, à la fois état et personnalité en acte.

Selon l'auteur, la beauté peut donc être considérée comme preuve de ce que « l'activité n'est nullement exclue par la passivité, la matière par la forme, la limitation par l'infini, [et] que par suite la dépendance nécessaire où l'homme se trouve à l'égard de la vie physique, ne supprime nullement la liberté morale »<sup>98</sup>, ce qui permet de comprendre comment, en pratique, l'homme peut devenir moral tout en continuant à subvenir à ses besoins, et à vivre dans le monde.

Car, dans une note ajoutée à cette Lettre 25 dans laquelle nous évoluons à présent, l'auteur nous indique qu'il ne faut bien entendu pas voir les trois moments dont il a été question jusque là comme trois instants séparés dans l'expérience. Ils correspondent effectivement à trois étapes du développement de l'individu – ainsi que, nous le verrons bientôt en abordant la politique, du développement de la société –, mais sont surtout intrinsèquement liés et présents tous les trois dans chaque perception et dans chaque acte de connaissance venu par la sensibilité.

Ceci étant acquis, aucune mécompréhension n'empêche désormais que nous continuions à déployer ces trois moments et à les discuter en les traitant comme des phases séparées d'un processus idéal. On l'aura compris, ce dispositif doit permettre une plus grande clarté et une meilleure visualisation. Continuons donc de suivre Schiller, qui ne nous a pas attendu et nous expose déjà d'autres développements.

La beauté, nous dit-il, doit être un cadeau de la nature. Engendrant la liberté, elle ne peut pas avoir d'origine morale, donc elle doit venir de l'extérieur. Et pour que l'homme puisse saisir cette beauté qui vient à lui, il faut des conditions précises. Il doit être dans une situation où il peut à la fois se replier sur lui-même et entrer en contact avec l'humanité. Trop de solitude comme trop peu l'empêcheront de trouver l'humanité en lui. Schiller nous décrit les lieux et les conditions de vie

---

<sup>96</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 25, p. 325.

<sup>97</sup> *Ibid.*, Lettre 25, p. 327.

<sup>98</sup> *Ibid.*, Lettre 25, p. 329.

sociale où « les sens et l'esprit, la faculté réceptive et celle qui met en forme se développeront en un heureux équilibre qui est l'âme de la beauté et la condition de l'humanité »<sup>99</sup>.

Nous faisons maintenant un bond dans le temps et repartons pour la suite des origines de l'humanité. Ainsi, nous informe l'auteur, il arrive un moment où le sauvage, échappant à l'état d'animalité décrit plus haut, commence à prendre joie à l'apparence, à avoir le « goût de la toilette et du jeu »<sup>100</sup>.

Pour en arriver là, il lui faut se trouver dans une situation extérieure suffisamment stable pour être délivré de l'emprise des besoins, et d'un autre côté, être suffisamment fort de l'intérieur pour tenir éloignée la matière qui cherche à le contraindre. Cet intérêt pour l'apparence montre donc qu'il est en train d'accomplir un pas décisif vers l'humanité et la culture, car « la réalité des choses est leur œuvre (à elles les choses); l'apparence des choses est l'œuvre des hommes, et une âme qui se délecte à l'apparence prend plaisir non plus à ce qu'elle reçoit, mais à ce qu'elle fait »<sup>101</sup>.

L'apparence est donc quelque chose de radicalement séparé de l'objet. Lorsque l'homme, poussé par son instinct de jeu, porte son attention sur l'apparence des choses, il convient qu'il leur donne le plus d'indépendance possible par rapport à la réalité des choses, qui doit rester dans le domaine de la matière, alors que l'apparence, en étant mise en forme, élargit le domaine de la beauté, et plonge l'homme dans la liberté totale qui est celle de l'imagination : « l'apparence n'est esthétique que dans la mesure où elle est sincère (c'est-à-dire où elle répudie expressément toute prétention à la réalité) et autonome (c'est-à-dire où elle se passe de tout secours de la réalité) »<sup>102</sup>. Le jugement porté sur l'apparence de l'objet ne doit donc tenir aucun compte que celui-ci ait une réalité.

On voit les implications morales que cette évolution esthétique aura. Le sauvage cité ci-dessus, se détachant des choses pour aimer leur apparence et y prendre plaisir, accordera de la valeur à des éléments moins prosaïques. Se fondent ainsi dans l'esthétique la politesse, l'honneur et la dignité, le respect et l'amour d'autrui, ainsi que toutes les valeurs personnelles et sociales qui, à un contenu juste, associent une forme belle.

Pour en arriver là, il faut néanmoins qu'il ait opéré dans sa manière de sentir une révolution, et son intérêt pour l'apparence doit être devenu libre et désintéressé. S'il la soumet toujours à des fins, s'il l'utilise, alors il lui reste du chemin à parcourir. Cependant, il semble qu'une fois engagé

---

<sup>99</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 26, p. 337.

<sup>100</sup> *Ibid.*, Lettre 26, p. 339.

<sup>101</sup> *Id.*

<sup>102</sup> *Ibid.*, Lettre 26, p. 345.

sur ce chemin il n'ait plus d'autre choix que de le parcourir, puisque « à partir du moment où, d'une façon toute générale, il s'est mis à préférer la forme à la matière et à risquer la réalité pour l'apparence [...], une brèche est ouverte dans le cercle de sa vie animale et il est engagé dans une voie sans fin »<sup>103</sup>.

Il ne se contente plus de ce que réclame son instinct sensible, il veut du superflu. D'abord du superflu de matière, pour s'extraire du moment présent et pouvoir compter sur ce superflu pour assurer son avenir ; puis du superflu qui s'ajoutera à la matière pour combler l'instinct formel, du superflu esthétique. Il commence par un jeu physique, qui est cette recherche de superflu de matière, pour arriver au jeu esthétique.

« Finalement, l'instinct de jeu, devenu plus libre, ne se contente plus de mettre de la superfluidité belle dans les objets nécessaires ; il s'affranchit complètement des entraves du besoin, et la beauté commence à être elle-même un objet de son aspiration. Il se pare. Le plaisir libre compte au nombre de ses besoins, et l'inutilité est bientôt la meilleure partie de ses joies »<sup>104</sup>.

Ce n'est qu'après ça que l'homme devient esthétique en lui-même. Sa vie s'en trouve grandement améliorée, non seulement pour toutes les raisons déjà évoquées, à savoir par exemple : la liberté offerte, l'humanité construite, l'élévation d'âme qui permet à la politesse de remplacer l'avidité, à l'amour de remplacer le désir, à l'honneur de remplacer la haine, à l'accueil de remplacer la méfiance... Mais elle s'en trouve améliorée également car l'homme, devenu esthétique, est devenu intrinsèquement sociable également, dans la mesure où

« Toutes les autres formes de relations divisent la société parce qu'elles sont exclusivement en rapport soit avec la réceptivité spécifique, soit avec l'activité spécifique de ses différents membres, c'est-à-dire avec ce qui les distingue les uns des autres ; seules les relations fondées sur la beauté unissent la société, parce qu'elles se rapportent à ce qui est commun à tous »<sup>105</sup>.

---

<sup>103</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 27, p. 355.

<sup>104</sup> *Ibid.*, Lettre 27, p. 363.

<sup>105</sup> *Ibid.*, Lettre 27, p. 367.

**f. Le prolongement politique de la moralité : *Le problème politique est un problème moral***<sup>106</sup>

Nous touchons au but.

Maintenant que nous avons bien compris comment Schiller entrevoit la constitution de l'être humain, avec ses deux natures qui ne se mettent jamais d'accord et dont l'une tâche toujours de prendre le pas sur l'autre et vice-versa, avec heureusement cette possibilité d'être emporté par la beauté jusqu'à un état paisible de libre jeu où la guerre incessante de la raison et de la sensibilité se calme enfin, nous entrevoyons comment, à ce moment, l'homme atteint la moralité parfaite et devient véritablement homme (ainsi que, nous le verrons dans un instant, citoyen).

Maintenant que nous avons tous les éléments pour comprendre la portée véritablement révolutionnaire que peut avoir l'éducation esthétique de l'humanité pour chacun en tant qu'individu, explorons en détail l'étendue de ses effets politiques.

La vie sociale est vue par Schiller comme ayant une évolution semblable à celle qu'aura dans l'individu sa psychologie. Il le dit plus précisément à la Lettre 24 :

« On peut donc distinguer tant pour l'individu que pour l'espèce tout entière trois moments ou degrés différents de développement par lesquels il faut qu'ils passent nécessairement et dans un ordre déterminé s'ils doivent parcourir tout le cycle de leur destinée. [...] À l'état physique, l'homme subit purement et simplement la puissance de la nature ; à l'état esthétique, il s'affranchit d'elle ; à l'état moral, il la domine »<sup>107</sup>.

À l'origine, les hommes se groupent en sociétés par nécessité. Comme beaucoup de ceux qui pensent la politique à son époque (on pense d'emblée aux penseurs du contrat social, Hobbes, Locke et Rousseau, mais cette théorie était dans l'air du temps et, partant, a été discutée par nombre d'autres), l'auteur des *Lettres* considère que les hommes ont d'abord erré dans un état de nature – qui n'a sans doute jamais tout à fait existé comme tel –, dont ils sont sortis en s'associant.

Et ils auraient cherché dans l'association, dans l'État primitif, un garant de la vie sociale. Car le rôle premier de l'État est d'assurer le vivre ensemble, en empêchant que les individus se détruisent, ce qui résulterait normalement de leur penchant naturel à la violence. Il s'agit là d'un

---

<sup>106</sup> Robert LEROUX, *Introduction*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., p. 25.

<sup>107</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 24, pp. 307-309.

État du premier moment, auquel est donné le nom de *Notstaat*, c'est-à-dire sobrement État de la nécessité.

L'homme ne s'en satisfait pas, et c'est heureux, sans quoi il manquerait sa propre humanité, qui consiste justement en cette capacité qu'il a de s'arracher à ce que la nature a fait de lui. Il raisonne donc, et sa raison lui montre la possibilité d'un autre État, fondé non plus par nécessité, mais dans la liberté, et par choix réfléchi.

C'est l'accession à cet État de la raison que permettra l'ennoblissement des caractères, puisqu'une fois leurs caractères ennoblis par la beauté, « les hommes devenus esthétiques oublient leurs limites individuelles, deviennent des représentants de l'espèce et n'aperçoivent dans les autres hommes que l'espèce »<sup>108</sup>. Ils sont donc égaux et deviennent peu à peu capables de former, tous ensemble, cet État de la belle apparence, ou État esthétique, dans lequel l'homme est affranchi « des chaînes de toutes les circonstances » et délivré « dans l'ordre de la nature comme dans celui de la morale, de tout ce qui s'appelle contrainte »<sup>109</sup>.

L'État de la nécessité était, comme l'homme tant qu'il en reste au stade où ses instincts empiètent sans cesse l'un sur l'autre, partagé entre la sauvagerie et la barbarie, et la vie sociale dirigée par des forces qui se tendent ou résistent, mais sont toujours en conflit. Or, « s'il est vrai que le besoin déjà contraint l'homme à entrer en société, et si la raison lui inculque des principes de sociabilité, la beauté seule peut lui communiquer un caractère sociable. Le goût seul met de l'harmonie dans la société parce qu'il crée de l'harmonie dans l'individu »<sup>110</sup>. Seule la beauté, donc, peut apaiser la sphère sociale et permettre enfin le passage vers cet État esthétique ou État de la raison, le *Vernunftstaat*, qui est l'objectif à atteindre, et dans lequel les hommes se conduiront, en toute circonstance, selon la raison.

On voit bien là toute l'étendue du parallèle, que Schiller nous pointait du doigt, entre l'évolution de la société et celle de l'individu. L'un comme l'autre commencent à ce stade de domination de la nature, pour être amenés par l'intermédiaire d'un état esthétique dans lequel s'affranchit la raison, à un stade où elle peut enfin dominer pleinement, sans risquer de briser le bel équilibre obtenu.

---

<sup>108</sup> Robert LEROUX, *Sommaire de la vingt-septième lettre*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 27, p. 355.

<sup>109</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 27, p. 367.

<sup>110</sup> *Id.*

En réformant l'homme, on réforme donc par extension l'État, mais il n'est pas question pour Schiller de prendre la question à rebrousse-poil : « quant à l'État tel que la Raison le conçoit idéalement, loin de pouvoir fonder cette humanité meilleure, il devrait bien plutôt être fondé sur elle »<sup>111</sup>. La direction à donner à l'action – pour autant que l'ouvrage soit bien une exhortation à l'action, ce qui est loin d'être sûr, nous y reviendrons – est bien de commencer par les individus, afin de faire d'eux une humanité meilleure, pour enfin aboutir à une amélioration de la société.

Il faut voir là la raison pour laquelle la Révolution française a échoué. Ne s'appuyant sur aucune amélioration morale des membres de l'État, elle a mené la tentative de l'élaboration d'un État de la raison qui ne pouvait aboutir, et qui s'enlise dans une déroute qui aurait pu être annoncée. Cette tentative venait trop tôt, c'est là ce que Schiller veut dire lorsqu'il écrit que « il manque la possibilité morale et la générosité de l'heure trouve une génération qui n'est pas prête à l'accueillir »<sup>112</sup>. Pas prête à l'accueillir à sa juste valeur, ni surtout à la faire perdurer. Les fondations étant manquantes, l'édifice s'écroule.

Partant des individus pour fonder ce socle solide, donc, la réforme de l'humanité doit avoir pour point de mire la moralité parfaite de chacun.

Car l'esthétique permet à l'homme d'agir en être moral. Elle commence par dépouiller les instincts de leur violence naturelle, et pacifie ainsi les rapports sociaux dont le constituant principal cessera d'être la lutte, la querelle. Puis elle libère des contraintes, et amène ainsi à la liberté, que suppose la moralité.

L'individu doit agir selon son devoir, mais sans y être contraint : « Pour que donc l'on puisse compter sur une conduite morale de l'homme avec autant de certitude que sur des effets physiques, il faut que la moralité soit en lui devenue nature et que par ses instincts déjà l'homme soit amené à agir comme seul un caractère moral peut toujours le faire »<sup>113</sup>.

Seuls des instincts apaisés et excités dans les bonnes proportions par les deux genres de beauté seront suffisamment bien équilibrés pour vouloir pousser l'homme à adopter une conduite empreinte de vérité et de justice sans en attendre autre chose que la vérité, et la justice. Les hommes

---

<sup>111</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 7, p. 137.

<sup>112</sup> *Ibid.*, Lettre 5, p. 113.

<sup>113</sup> *Ibid.*, Lettre 4, p. 103.



esthétiques sont donc ceux-là qui, « bien que libres, [...] ne peuvent vouloir que des choses nobles puisque leurs instincts eux-mêmes sont devenus nobles »<sup>114</sup>.

L'agir moral seul donnera à l'homme le droit, la dignité même, d'être libre d'un point de vue politique. C'est en cela que « même pour résoudre dans l'expérience le problème politique dont j'ai parlé, la voie à suivre est de considérer d'abord le problème esthétique ; car c'est par la beauté que l'on s'achemine à la liberté »<sup>115</sup>.

Les individus esthétiques seront « à la fois capables de se représenter l'État comme leur fin, capables d'être les moyens de cet État et dignes d'être ses fins, donc capables et dignes de la liberté »<sup>116</sup> politique, liberté ultime qui apparaît comme la récompense à laquelle mène ce chemin longuement parcouru.

Tous ces développements concernant les hommes idéaux que sont les hommes devenus *esthétiques*, ayant élevé leurs instincts et étant donc parfaitement libres d'agir selon eux, semblent en vérité bien utopiques. Schiller, qui est loin de se voiler la face, sait fort bien que le chemin sera long. Il dresse lui-même un portrait de son siècle assez décourageant, le montrant partagé entre les hommes du plus grand nombre, qui « sont beaucoup trop fatigués et lassés par leur lutte contre les privations pour être capables de rassembler leurs forces en vue d'une lutte nouvelle et plus dure contre l'erreur »<sup>117</sup> et versent dans la sauvagerie, c'est-à-dire l'état de l'homme chez lequel « ses sentiments imposent leur hégémonie à ses principes »<sup>118</sup>, et l'élite, qui verse dans l'excès inverse, la barbarie, et chez qui les principes ruinent les sentiments<sup>119</sup>.

Ce constat étant posé, il paraît évident que le pain est sur la planche, et qu'il attend d'être coupé : « Il faut donc que le caractère des hommes de notre temps se relève d'abord de sa profonde dégradation, que d'un côté il se soustraie à la violence aveugle de la nature et que de l'autre il retourne à sa simplicité, à sa vérité et à sa plénitude ; il y a là du travail pour plus d'un siècle »<sup>120</sup>.

---

<sup>114</sup> Robert LEROUX, *Introduction*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., p. 25.

<sup>115</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 2, p. 91.

<sup>116</sup> Robert LEROUX, *Introduction*, in Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., p. 27.

<sup>117</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 8, p. 147.

<sup>118</sup> *Ibid.*, Lettre 4, p. 107.

<sup>119</sup> *Id.*

<sup>120</sup> *Ibid.*, Lettre 7, p. 139.

Il est important de bien voir, là-dedans, une ambivalence intéressante concernant la place de la démocratie chez Schiller. D'une part, on l'a bien vu, l'État de la raison est un état où despotisme et tyrannie n'ont plus cours. Chacun est libre pour lui-même, et l'humanité, ainsi ennoblie, a gagné la liberté politique. L'État fait respecter des lois que chacun reconnaît et auxquelles chacun est d'emblée enclin à obéir, puisqu'elles sont issues du devoir moral auquel tout individu tend, et sont donc le résultat de la volonté de tous.

C'est dire que « dans l'État esthétique, tout le monde, le manœuvre lui-même, qui n'est qu'un instrument, est un libre citoyen dont les droits sont égaux à ceux du plus noble, et l'entendement qui plie brutalement à ses desseins la masse résignée, est ici dans l'obligation de lui demander son assentiment »<sup>121</sup>. Assentiment qu'elle ne lui refusera pas, tant elle reconnaît en lui le reflet de ses propres aspirations.

Cependant, dans l'état actuel des choses qui, on vient de le dire, nécessite aux yeux de Schiller encore plus d'un siècle de travail, la situation est à l'opposé. En effet, il nous dit en concluant ses *Lettres* qu'un État tel que celui de la *belle apparence* ne peut exister que comme besoin dans toute âme délicate, et ne peut se voir réaliser que dans « un petit nombre de cénacles d'élite où l'homme se propose dans sa conduite non pas d'imiter sans esprit des mœurs étrangères, mais d'obéir à sa propre nature belle »<sup>122</sup>.

Mais enfin, toujours est-il acquis que ces cénacles sont sur la bonne voie, et qu'il ne reste plus à l'ensemble de l'humanité qu'à les imiter pour parvenir enfin à la félicité, individuelle et collective.

C'est ainsi que Schiller justifie, dans un siècle où la scène politique occupe tous les esprits alors que la place faite à l'art est plut restreinte, son choix de consacrer un traité entier à des questions esthétiques plutôt que de se lancer dans le débat général.

En effet, ce qui est en train de se jouer est capital, puisque « une question à laquelle jusqu'à présent le droit aveugle du plus fort avait seul répondu , est en ce moment, à ce qu'il semble, portée devant le tribunal de la pure Raison »<sup>123</sup> duquel tout individu doit être en droit de se considérer comme assesseur, et dont le résultat le concerne puisque « ce n'est pas seulement son affaire individuelle qui va se décider dans cet important procès ; on y prononcera en vertu de lois que,

---

<sup>121</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 27, p. 371.

<sup>122</sup> *Ibid.*, Lettre 27, p. 373.

<sup>123</sup> *Ibid.*, Lettre 2, p. 89.

parce qu'il est lui-même un esprit raisonnable, il est lui-même capable et qu'il a le droit de dicter »<sup>124</sup>.

Schiller se défend donc du reproche qui pourrait lui être fait de se désintéresser de ce qui est, finalement, l'avènement de la démocratie moderne. Il s'y intéresse bien puisqu'il pose, en faisant le détour par l'esthétique, les conditions de possibilité tout à la fois de la liberté et du bonheur humains, et de l'avènement d'un État véritablement raisonnable, composé d'hommes libres, et donc durable dans le temps.

### **g. Tentative d'une élucidation de la question éducative**

On ne trouve mention de l'éducation à proprement parler, comme je l'ai déjà relevé au point deux en nous introduisant aux *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, qu'à trois endroits, et il en est fait assez peu de cas. Tellement peu que nous pouvons aisément citer ici ces passages :

Lettre 10, Schiller, après avoir parlé des hommes du XVIII<sup>ème</sup> siècle, qui versent dans les deux extrêmes déjà développés plus haut que sont la sauvagerie et la barbarie, l'affaïssement moral et la dépravation, se demande : « comment peut-on raisonnablement attendre d'elle [la beauté] un résultat aussi considérable que l'éducation de l'humanité ? »<sup>125</sup>. Question à laquelle il répond largement, comme on l'a vu, par une longue argumentation anthropologique et psychologique concernant la constitution de l'homme et ses facultés, ainsi que la puissance intrinsèque de la beauté, qui est bien plus importante qu'on ne l'aurait supposé.

Lettre 13, dans la note (2), Schiller y fait allusion aussi, alors qu'il discute les situations où l'un des instincts l'emporte sur l'autre. Il nous dit à ce propos qu'il faut cantonner à l'intérieur des limites de son domaine propre l'instinct formel, pour éviter qu'il n'opprime l'instinct sensible. Cela nous permettra d'éviter de devenir hermétiques aux changements du monde, et de rester accueillants vis-à-vis de réalités qui nous seraient étrangères. Or, ajoute-t-il, « dans l'éducation que nous recevons et dans celle que nous donnons, cette faculté [sensible, perceptive] est étouffée dans la mesure où l'on cherche à briser la puissance des passions et à fonder la fermeté du caractère sur des principes »<sup>126</sup>. Il s'agit là d'une solution de facilité qui *croit bien faire* et ferme en réalité l'homme sur lui-même ; parce que rester fidèle à ses principes tout en conservant une sensibilité en éveil demande un effort, on émousse « les sentiments pour rendre le caractère sûr, car il est certes

---

<sup>124</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 2, p. 91.

<sup>125</sup> *Ibid.*, Lettre 10, p. 161.

<sup>126</sup> *Ibid.*, Lettre 13, note (2), p. 201.

infiniment plus facile de vivre avec un adversaire désarmé que de maîtriser un ennemi courageux et vigoureux »<sup>127</sup>.

On trouve juste après cette claire allusion à l'éducation, un complément d'information qui ne peut manquer d'attirer notre attention. Ayant évoqué tout ceci, Schiller nous donne ce qui est sans doute la meilleure piste pour saisir ce qu'il entend précisément par le terme d'*éducation*. Ce n'est pourtant pas d'éducation qu'il parle, mais de formation de l'homme, et encore, « quand on emploie cette expression dans son sens le meilleur, celui de culture de l'homme intérieur et non pas seulement de ses facultés externes ». Nous y reviendrons dans un instant.

Enfin, tout à la fin de la Lettre 20, dans la note qu'il ajoute en (1) – c'est-à-dire hors du texte lui-même –, il nous apprend qu'il y a « une éducation qui vise à la santé, une autre à l'intelligence, une autre à la moralité, une autre au goût et à la beauté. Cette dernière se propose pour fin de cultiver la totalité de nos forces sensibles et spirituelles en les organisant le plus harmonieusement possible »<sup>128</sup>. Chaque espèce d'éducation correspond ainsi à une de nos facultés : l'éducation à la santé, au physique et à la sensibilité ; l'éducation à l'intelligence, à la logique et à la rationalité ; l'éducation à la moralité, à la morale et à la volonté ; et enfin notre éducation au goût et à la beauté, l'*éducation esthétique* dont j'attendais qu'il fût enfin question.

Il en est question, et de quelle manière. Nous apprenons en effet que l'éducation esthétique *se propose pour fin de cultiver* nos forces sensibles et spirituelles. De même que la formation de l'homme, apprenait-on dans la citation précédente, est une expression employée dans son sens le meilleur lorsqu'elle désigne la *culture* de l'homme intérieur.

Il y aurait donc lieu de relire l'entièreté de l'ouvrage à l'affût de toute référence concernant la culture, puisqu'il semble que ses tâches puissent être corrélées à celles de l'éducation. Il faut néanmoins distinguer entre la culture comme activité – comme action de cultiver quelque chose, à l'instar, pourrait-on dire, des petits pois ou des champs de blé – et la culture comme valeur. Schiller utilise en effet ces deux significations sans avertir le lecteur de leur ambiguïté. Sans doute parce que la culture en tant que valeur est la fin visée par l'activité de cultiver, et qui peut être plus ou moins bien atteinte, puisqu'il est possible de parler du « degré de culture »<sup>129</sup>.

En réalisant cette relecture, il devient possible de résumer ainsi la tâche confiée à la culture : elle doit remédier au double égarement des hommes du XVIII<sup>ème</sup> siècle<sup>130</sup>, en assurant « à chacun

---

<sup>127</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 13, note (2), p. 201.

<sup>128</sup> *Ibid.*, Lettre 20, p. 273.

<sup>129</sup> *Ibid.*, Lettre 26, p. 347.

<sup>130</sup> *Ibid.*, Lettre 10, p. 161.

des deux instincts ses frontières »<sup>131</sup>. La culture de l'homme consiste donc en une double mission : « premièrement à procurer à la faculté réceptive les contacts les plus multiples avec le monde et à pousser au plus haut point la passivité de la sensation ; deuxièmement, à assurer à la faculté de se déterminer l'indépendance la plus haute à l'égard de la faculté réceptive, et à pousser au plus haut point l'activité de la Raison »<sup>132</sup>. Cette culture esthétique des facultés permettra, on l'a déjà relevé, que chacune soit limitée dans ses velléités d'invasion par la force de l'autre qui l'empêchera d'outrepasser ses prérogatives.

Elle doit donc « veiller à maintenir ces deux principes dans leur pureté la plus grande possible en même temps que dans l'union la plus intime »<sup>133</sup> et, pour ce faire, « c'est [...] une des tâches les plus importantes de la culture que de soumettre l'homme à la forme dès le temps de sa vie simplement physique et de le rendre esthétique dans toute la mesure où la beauté peut exercer son empire »<sup>134</sup>. Pour que, comme on l'a vu, l'état de déterminabilité esthétique advienne, il faut donc cultiver la faculté formelle dès que la faculté sensible est activée, pour permettre à l'homme de sortir de cet état de nature dans lequel son humanité est humiliée.

On comprend mieux maintenant *ce que peut être*, comme *culture* de l'une ou l'autre faculté – et idéalement des deux à la fois –, l'éducation de l'homme, ainsi que ce que peut être la culture à laquelle la formation de l'homme aboutit. On voit comment l'éducation *procède*. Toutefois, il est important de bien se rappeler qu'il nous a fallu pour cela porter attention à des formulations de détail et suivre des liens logiques que Schiller n'identifie pas lui-même comme tels. Cette conception pourrait, ainsi, n'être qu'une illusion recomposée de toute pièce par une recherche menée dans la poursuite d'une idée fixe. En toute honnêteté, il nous faut donc rester méfiants à l'égard de ce qui précède.

Par ailleurs, même en me fondant sur ce qui vient d'être dit, je risque de rester sur ma soif de développements concernant l'éducation.

Non que Schiller n'ait déjà, ne fût-ce que par le titre donné à son ouvrage, attiré notre attention sur le *rôle* de l'éducation. Bien sûr, en cela, toutes nos espérances sont comblées. Le rôle qui échoit à l'éducation esthétique de l'homme est très clair. Nous venons, de plus, de dégager les axes principaux de sa *tâche*, de ce qu'elle doit faire.

---

<sup>131</sup> Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, op. cit., Lettre 13, p. 193.

<sup>132</sup> *Ibid.*, Lettre 13, p. 195.

<sup>133</sup> *Ibid.*, Lettre 24, p. 313.

<sup>134</sup> *Ibid.*, Lettre 23, p. 301.

Toutefois, ce qui manque à mon sens, et en cela j'en demandais sans doute trop à l'auteur, c'est une explication non de sa fonction, mais de son application. Non de ce qu'il s'agit de faire, mais de la méthode et des moyens par lesquels il s'agit de le faire.

### 3. Conclusion temporaire

J'espérais, en ouvrant mon exemplaire des *Lettres* pour la première fois (n'ayant aucune idée de ce que j'allais y trouver), obtenir des indications directement suggestives qui puissent me guider dans le cadre de ma pratique d'animation. Pour pouvoir me référer à Schiller dans ce domaine, j'aurais eu bien besoin de comprendre *comment* on pouvait parvenir à élever l'homme. Or, c'est justement à cette question du *comment* – de la méthode et des moyens – que Schiller ne répond pas, alors que de mon point de vue tout pédagogue, toute personne qui se mêle d'éducation, doit nécessairement, à un moment ou à un autre, s'y retrouver confronté.

Mais Schiller n'est pas un pédagogue. Son objet n'est pas tant *l'éducation de l'homme*, que *l'esthétique de l'homme*. C'est pourquoi il en parle si peu. Ce qu'il cherche à faire n'est pas de définir une quelconque voie à suivre pour éduquer l'homme, comme le font la plupart de ceux qui prennent l'éducation pour objet, mais de prouver que l'esthétique en est capable, dans quelle mesure et en vertu de quoi elle l'est. Ce qu'il cherche à faire, c'est fonder théoriquement un recours à la beauté dans la sphère politique, sphère dans laquelle l'éducation est le principal vecteur de changement. Mais l'éducation ne l'intéresse qu'en tant, précisément, que vecteur de réforme sociale. Nullement pour elle-même en tant que pratique, métier, ensemble de techniques, mais pour ce qu'elle permet d'imaginer en théorie.

Mes questions resteront donc sans réponses, car ce serait faire mentir l'auteur que lui assigner des préoccupations dont il ne manifeste aucun signe, et je risquerais de faire croire à cette assignation en me mettant à chercher chez lui des réponses qu'il n'aurait pas voulu donner, à des questions qu'il n'aurait pas aimé poser. Je resterai donc sur ma frustration de ne pas pouvoir comprendre s'il s'agit d'éduquer les autres ou de s'éduquer soi-même, d'éduquer l'homme ou l'enfant, dans quel(s) lieu(x) il convient de le faire, et de quelle manière...

Robert Leroux, dans son *Introduction*, ne parle même pas d'éducation du tout, c'est dire si l'on peut s'en passer.

Quand Schiller parle d'éducation, il semble bien plutôt parler du processus qui doit nécessairement mener l'homme d'un état à un autre, réformer les caractères, faire naître l'homme

esthétique idéal, que d'une véritable pratique qu'il s'agirait absolument de mettre en place pour réaliser de façon institutionnelle ou personnelle ce processus.

Nous avons donc en quelque sorte une réponse à l'interrogation exposée plus haut<sup>135</sup>, lorsque nous nous demandions si les *Lettres* pouvaient être vues comme une exhortation à l'action et à la réforme. Apparemment, Schiller ne fait que dissenter un sujet qui lui tient à cœur, mais sans pour autant chercher à ce que son lecteur s'en aille tambour battant, dès le volume refermé, modifier les conditions de vie de ses enfants ou les conditions de leur éducation, ni les siennes propres. Tout au plus peut-il, suivant en cela les conseils distillés chichement par l'auteur, s'efforcer de porter plus d'attention à l'apparence et à la forme de ce qui l'entoure.

On ne trouve pas toujours ce qu'on cherche, mais on ne cherche pas toujours ce qu'on trouve non plus, et s'il est vrai que les *Lettres* ne me guident pas vers une direction pratique, elles ne sont pas pauvres en pistes à penser, et apportent tout de même des réponses claires à nos interrogations théoriques.

La plus importante de ces réponses est sans doute celle du lien entre esthétique et politique, qui est le véritable point phare de l'*opus*. La question se posait de savoir quel est le rôle de l'esthétique en éducation ; Schiller nous répond : il est moral, il est politique. Il est d'élever l'homme, par l'entremise de l'instinct de jeu, à la réalisation de son humanité. D'élever ainsi la société, par contrecoup, à l'État de la raison. En voulant prouver que la beauté permettait tout cela, Schiller a ouvert la voie qui a permis à d'autres, deux siècles plus tard, de proposer une interprétation originale de la situation qui leur était – et qui nous est, pour une large part – contemporaine.

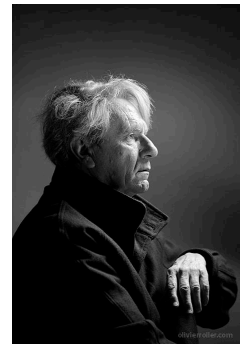
Penchons-nous, le temps d'un coup d'œil malheureusement trop bref, sur les interprétations qu'en fournissent deux auteurs parmi nos contemporains, Jacques **Rancière** et Alain **Kerlan**.

#### **a. Jacques Rancière [1940 - ]**

---

<sup>135</sup> cf. *supra*, section « f. Le prolongement politique de la moralité », p. 36

Rancière, professeur de philosophie à l'université de Paris-VIII, connu pour ses ouvrages sur la politique comme « suspension polémique de l'ordre de la domination, quelle qu'elle soit »<sup>136</sup>, parle de Schiller dans son livre *Malaise dans l'esthétique*, paru en 2004.



Dans cet ouvrage, il s'attache à indiquer comment l'esthétique, en tant que *régime d'identification de l'art* – c'est à dire comme « mode d'articulation entre des manières de faire, des formes de visibilité de ces manières de faire et des modes de pensabilité de leurs rapports »<sup>137</sup> –, comprend dans son essence même une politique ou une *métapolitique* ; ainsi qu'à tenter, par le biais d'une analyse des formes et des transformations de cette politique, « de comprendre le malaise ou le ressentiment que le mot [d'esthétique] suscite de nos jours »<sup>138</sup>.

Il mobilise certains passages des *Lettres* dans un développement sur le régime esthétique de l'art car dans l'ouvrage de Schiller se trouve, selon lui, l'une des premières formulations de la politique qui est inhérente à ce régime d'identification dans lequel l'art *est art* parce qu'il est lié à une certaine forme d'appréhension sensible.

Rancière considère la politique dans un sens personnel, on l'a dit. Il ne s'agit pas chez lui de l'exercice d'un pouvoir, ou d'une lutte pour le pouvoir, mais du conflit concernant l'existence d'un espace spécifique, d'une sphère d'expérience particulière. Il s'agit du conflit concernant « la désignation d'objets comme relevant du commun et de sujets comme ayant la capacité d'une parole commune »<sup>139</sup>, c'est-à-dire étant capables de désigner certains objets comme relevant du commun, et d'argumenter à leur sujet.

Il regroupe ces désignations, « cette distribution et cette redistribution des places et des identités, ce découpage et ce redécoupage des espaces et des temps, du visible et de l'invisible, du bruit et de la parole »<sup>140</sup>, sous l'expression de *partage du sensible*. La politique est donc « la

---

<sup>136</sup> Yves MICHAUD, « RANCIÈRE JACQUES (1940- ) », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 10 août 2014. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jacques-ranciere/>

<sup>137</sup> Jacques RANCIÈRE, *Le partage du sensible, esthétique et politique*, Paris, La fabrique éditions, 2000, p. 10.

<sup>138</sup> Jaques RANCIÈRE, *Malaise dans l'esthétique*, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », 2004, p. 26.

<sup>139</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 38.



reconfiguration du partage du sensible qui définit le commun d'une communauté »<sup>141</sup>, l'introduction dans ce commun d'objets et de sujets nouveaux.

Or, puisque « le propre de l'art est d'opérer un redécoupage de l'espace matériel et symbolique »<sup>142</sup>, l'art est d'emblée lié à la question du commun. En constituant un espace-temps qui instaure un « suspens par rapport aux formes ordinaires de l'expérience sensible »<sup>143</sup>, l'art est politique car il permet, justement, une reconfiguration du sensible. La *politique* de l'art consiste ainsi à « suspendre les coordonnées normales d'une expérience sensorielle »<sup>144</sup>.

C'est sur ce dernier point que la référence à Schiller devient centrale. En effet, lorsque celui-ci parle de l'*état esthétique* dans lequel plonge l'homme lorsqu'il est guidé par l'*instinct de jeu*, il s'agit, tout compte fait, d'un genre particulier de suspension des *coordonnées normales de l'expérience sensorielle*.

Le jeu dans l'acception schillérienne, nous dit Rancière, est une « activité qui n'a pas d'autre fin qu'elle-même, qui ne se propose aucune prise de pouvoir effective sur les choses et sur les personnes »<sup>145</sup>. Il est une activité égale à l'inactivité – Schiller parlerait plutôt de passivité active, comme lorsqu'il est question dans ses développements psychologiques de l'état de déterminabilité esthétique<sup>146</sup>.

Selon Rancière, ce qui fait que l'esthétique, comme sphère du jeu, est une politique, c'est l'appartenance des choses de l'art – identifiées comme telles par leur capacité de créer cet état esthétique, cette activité inactive –, à un domaine différent de celui de la domination. Dans le jeu, dans l'activité proprement esthétique de jouer, l'homme n'est plus *seulement* sensible ou *seulement* rationnel. Il est un savant mélange, une subtile harmonie des deux. Rancière synthétise cela en disant que : « Ce que la libre apparence et le libre jeu esthétique récusent, c'est ce partage du sensible qui identifie l'ordre de la domination à la différence de deux humanités »<sup>147</sup>. Il reformule là le discours schillérien dans des termes qui lui sont propres, mais pour aboutir à la même conclusion que Schiller : ce que permettent la libre apparence et le libre jeu, c'est la composition d'une nouvelle forme de vie individuelle et collective.

---

<sup>141</sup> Jaques RANCIÈRE, *Malaise dans l'esthétique*, op. cit. p. 38.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>144</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>146</sup> cf. *supra*, section « c. La genèse psychologique de l'homme », pp. 25-30. Voir également les Lettres 20 à 22 dans Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1791, 1801), op. cit., pp. 267-293.

<sup>147</sup> Jaques RANCIÈRE, *Malaise dans l'esthétique*, op. cit., p. 47.

En effet, si les hommes esthétiques peuvent voir dans tous les autres hommes leurs égaux, c'est bien que toute forme de domination d'une humanité sur l'autre, que l'humanité sensible domine l'humanité rationnelle ou l'inverse, est abolie. Il est donc évident, se référant à cela, de dire que « si le “jeu” et l’“apparence” esthétique fondent une communauté nouvelle, c'est parce qu'ils sont la réfutation sensible de cette opposition de la forme intelligente et de la matière sensible qui est proprement la différence de deux humanités »<sup>148</sup>.

On se souvient de l'accent mis par Schiller sur les deux manières pour l'homme d'être en opposition avec lui-même : la sauvagerie comme débordement de sensibilité, la barbarie comme surplus de raison. Rancière semble puiser ce qu'il dit concernant la domination dans un passage très court où Schiller assure justement que si un peuple persiste dans l'erreur, s'il ne s'élève pas par le jeu et l'apparence à cet ennoblissement du caractère dont nous avons déjà longuement traité, alors l'État n'a pas d'autre choix que de maintenir l'ordre par la force de la loi, et il se doit de contenir le risque d'une oppression de l'homme subjectif (sauvage) par l'homme objectif (barbare) par tous les moyens<sup>149</sup>.

Le vocabulaire que Rancière emploie pour nous en parler est celui de la domination d'une *classe* d'hommes de la culture sur une autre *classe* d'hommes de la nature, ainsi que de *masse* et d'opposition entre le *jeu* et le *travail*. Il est vrai, comme on l'a fait remarquer ci-dessus, que l'effet direct de l'instinct de jeu serait d'abolir toute domination d'une humanité sur une autre. Mais si le fond est partagé, la forme est bien celle d'une reprise, d'une refonte, de ces théories dans un autre moule.

C'est ainsi que pour Rancière, ce dont il s'agit chez Schiller lorsque celui-ci affirme que l'homme n'est homme que dans le jeu et qu'il ne joue que lorsqu'il est homme, prend tout son sens dans l'affirmation suivante : « la liberté du jeu s'oppose à la servitude du travail »<sup>150</sup>. Or, Schiller n'oppose nulle part le jeu au travail. Pour lui, le jeu s'oppose bien au *sérieux* de la vie. Il s'oppose à la *contrainte*. À celle du sensible qui perd de son importance comme à celle du devoir qui devient l'objet de son inclination. La servitude du travail semble donc être une préoccupation propre à Rancière, qui fournit là selon toute vraisemblance un prolongement personnel.

---

<sup>148</sup> Jaques RANCIÈRE, *Malaise dans l'esthétique*, op. cit., p. 46.

<sup>149</sup> « Par contre si dans le caractère d'un peuple il subsiste entre l'homme subjectif et l'homme objectif une opposition et une contradiction telles que celui-ci ne puisse triompher qu'en opprimant celui-là, l'État devra lui aussi recourir à la rigoureuse sévérité de la loi, et pour ne pas être victime des citoyens, il devra sans égard fouler aux pieds les individualités qui se sont montrées si rebelles », Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1791, 1801), op. cit., Lettre 4, p. 107.

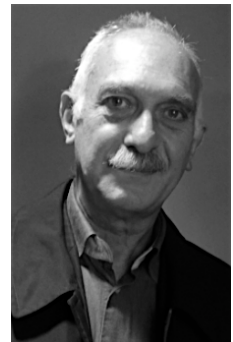
<sup>150</sup> Jaques RANCIÈRE, *Malaise dans l'esthétique*, op. cit., p. 46.

Nous étions plus proches de Schiller lorsque l'on disait que le jeu était une activité inactive, dans laquelle l'homme lâche prise. Dans le jeu, on s'en souvient, l'homme n'est rien, il est néant. Le jeu abolit toute détermination. Dans le jeu, l'homme n'est donc rien d'autre qu'un homme, mais il y est tout ce qu'un homme peut être.

Il est important de bien voir, souligne enfin Rancière, que : « Ce que l'expérience et l'éducation esthétique promettent, ce n'est pas un secours des formes de l'art à la cause de l'émancipation politique. C'est une politique qui leur est propre »<sup>151</sup>. On est donc en-dessous de la vérité lorsque l'on se contente de dire que l'esthétique possède *une portée*, ou *des implications*, politiques. Pour Rancière, qui fait là un pas de plus que Schiller, l'esthétique *est* politique, par tout ce que nous venons d'en dire. Elle est en elle-même une occasion donnée à l'expérience sensible d'être différente de ce qu'elle est. Elle est, chez Schiller, une occasion donnée à l'homme de rejouer toutes les relations de pouvoir dans lesquelles il est absorbé.

#### b. Alain Kerlan

Kerlan, professeur de philosophie à l'université « Lumière » Lyon-II, est l'auteur de *L'art pour éduquer ?*, ouvrage consacré à une tentative d'élucidation du paradigme esthétique qu'il voit poindre et qui semble sur le point de prendre le relais, en le prolongeant, du paradigme scientifique qui n'a selon lui pas fait ses preuves. Pour parvenir à cette conclusion, il a d'abord consacré une première partie de sa carrière à l'étude de ce premier paradigme *scientifique*. À l'heure de la parution de *L'art pour éduquer*, c'est-à-dire en 2004, il amorçait une volte-face et annonçait que son travail devait à présent porter sur l'exploration de ce second paradigme, *a priori* plus fertile que le premier.



Dans cet ouvrage, Kerlan utilise le texte de Schiller, les *Lettres*, comme pierre de fondation de tout le paradigme esthétique, de toute une refondation du savoir sur des bases esthétiques.

L'émergence d'un *modèle esthétique de l'éducation* est visible, pour celui qui regarde bien, au-travers des réformes et des innovations introduites dans l'éducation scolaire, à tous les niveaux (de la maternelle à l'université). Kerlan préfère ce terme de modèle à celui de régime employé par Rancière, car « l'idée de modèle combine une *dimension théorique* ou épistémologique, et une dimension normative ; elle en appelle à la fois à *une structure*, à *un schéma* et à un ordre

---

<sup>151</sup> Jaques RANCIÈRE, *Malaise dans l'esthétique*, op. cit., p. 49.

d'intelligibilité (une *idée*), et à une norme, voire un idéal »<sup>152</sup>. Ce qui permet de mieux apercevoir que l'esthétique « gagne l'éducation à la fois “par le bas”, en diffusant dans l'école un régime de sensibilité déjà à l'œuvre dans la société, et “par le haut”, du côté de l'idéal et des normes »<sup>153</sup>.

Là où il est question de régime de sensibilité déjà à l'œuvre dans la société, Kerlan insiste : « ce mouvement ne peut être compris si on isole l'éducation du mouvement général de la société et de la culture moderne et contemporaine en direction de l'esthétique et des valeurs esthétiques »<sup>154</sup>. Si sa préoccupation première est la question de l'esthétique en éducation, il n'est pas question de négliger pour autant l'inscription du modèle esthétique *en éducation*, dans un régime esthétique généralisé.

L'importance nouvellement donnée à l'art et à la culture dans les discours sur l'éducation s'accompagne ainsi d'un mouvement vers *les valeurs esthétiques* ; c'est-à-dire d'une redécouverte, d'une revalorisation et d'une promotion « d'un ensemble d'attitudes et de domaines qui étaient jusque là tenus en suspicion »<sup>155</sup>, parmi lesquels « la sensibilité (*æsthesis*), le senti et le vécu, l'imagination, le corps vécu, l'émotion, l'apparence »<sup>156</sup>. Ce à quoi l'observateur peut assister, c'est à la pénétration de ces valeurs esthétiques dans le champ de l'éducation, mais également dans de nombreux autres domaines de la vie sociale et politique.

C'est en donnant aux domaines de l'esthétique et de la sensibilité si longtemps déconsidérés une place valorisée aux côtés du domaine de la raison, en mettant l'accent sur l'importance d'un équilibre des deux natures de l'homme (contre la domination tyrannique d'une seule), que Schiller, selon Kerlan, marque un tournant significatif. Pour lui, apparaît dans les *Lettres*, pour la première fois de façon aussi clairement formulée, l'espérance qui est celle qu'il rencontre partout aujourd'hui : « l'art pour l'accomplissement de l'homme dans son humanité, comme individu et comme “animal politique” ; l'art pour l'accomplissement de l'harmonie humaine et de l'harmonie politique, l'intégration de soi et l'intégration sociale »<sup>157</sup>.

---

<sup>152</sup> Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? op. cit.*, p. 9.

<sup>153</sup> *Id.*

<sup>154</sup> Alain KERLAN, « Le modèle esthétique en éducation, Tentative d'élucidation d'un paradigme », consulté le 4/06/14 à 19:27. URL : <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/ELUCIDATION.MODELESTHET.html>, p. 1.

<sup>155</sup> Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? op. cit.*, p. 37

<sup>156</sup> *Id.*

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 45

Il suffit en effet au lecteur contemporain de regarder autour de lui pour pouvoir relever partout les recours éducatifs et sociaux dont l'art fait l'objet. La sensibilité, dans ce contexte, n'est plus perçue comme un obstacle que la raison doit vaincre pour permettre l'accession à la pensée rationnelle ; elle est considérée comme une forme d'intelligence à part entière, différente par nature de l'intelligence conceptuelle, et donc incommensurable. Il apparaît ainsi clairement que la réflexion schillérienne acquiert dans ce nouveau modèle esthétique une actualité sans précédent.

Kerlan, déroulant sous les yeux de son lecteur les articulations principales du système exposé dans les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, les prolonge d'un développement personnel. La scission de la nature humaine en deux instincts opposés se serait selon lui compliquée, depuis la parution des *Lettres* en 1795, d'une fragmentation « inhérente à la civilisation »<sup>158</sup>. Il voit le monde moderne comme un univers déchiré, éclaté, et qui ne trouve plus nulle part une expérience d'unité, de totalité humaine, sauf dans l'art et dans la beauté.

Seul l'art, et seule l'éducation esthétique, peuvent alors éduquer pleinement, et la nécessité d'un modèle esthétique en éducation se fait jour comme « seul mode susceptible de saisir pleinement un monde ouvert, éclaté, multiple, et de former le type de sujet qui lui correspond »<sup>159</sup>. Dans ce contexte, « la promesse de bonheur propre à l'art est [...] l'espérance d'une expérience authentique face à la vie mutilée »<sup>160</sup>.

Les analyses de Kerlan, portant sur un champ très vaste de préoccupations et sur un *compagnonnage intellectuel* des plus foisonnants<sup>161</sup>, parviennent par la question de la formation du sujet correspondant à ce monde éclaté à la question démocratique. En effet, s'il faut considérer que « le modèle esthétique en éducation naît au carrefour, à l'intersection des valeurs de l'individu et des valeurs de la communauté, et se trouve d'emblée investi d'une espérance indissolublement "éthique" – former des individus – et politique – former des citoyens »<sup>162</sup>, il convient dans une *politique éducative des arts* de se garder de la dérive subjectiviste qui laisserait se diluer le sujet dans l'individu. Mais si l'éducation est véritablement esthétique, elle sera complète et elle donnera

---

<sup>158</sup> Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? op. cit.*, p. 63.

<sup>159</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>161</sup> L'auteur désigne ainsi les traditions de pensée auxquelles il rattache ses théories et desquelles il les éloigne.

<sup>162</sup> Alain KERLAN, « Le modèle esthétique en éducation, Tentative d'élucidation d'un paradigme », *op. cit.*, p. 11.

« à l'humanité pour son bonheur, et à la société comme à l'État pour leur réforme, les individus accomplis et dignes dont ils dépendent »<sup>163</sup>.

De plus, si « la même préoccupation démocratique anime l'histoire de l'éducation et de l'enseignement artistiques, le mouvement de l'art dans l'école et dans la société »<sup>164</sup>, Kerlan souligne encore que « l'émergence d'un modèle esthétique de l'éducation a bien [...] une dimension proprement politique : une nouvelle forme de *légitimation* de la fonction éducative, dans une société individualiste et plurielle, [...], s'y essaie, en appui sur l'art et les pratiques culturelles »<sup>165</sup>.

Les développements repris à Schiller, exposés dans le but de faire ressortir toute leur puissance démonstrative, permettent au *modèle* de Kerlan de se poser en héritier d'un prédécesseur prestigieux. Sans que cet auteur développe de conception politique propre, ni qu'il donne de prolongement personnel à l'influence de l'esthétique sur la sphère de l'éducation dans laquelle elle s'insinue, il me semble intéressant de voir ce qu'il en dit.

Le rôle que joue, dans son *modèle*, l'esthétique, est d'axer l'éducation sur l'individu ; sur le développement non pas d'une rationalité conceptuelle – qui pour être porteuse doit être partagée par tous telle qu'elle –, mais sur le développement (prioritaire ou parallèle, mais de toute manière bien présent) d'une intelligence sensible tournée vers l'intérieur. La revalorisation des valeurs de créativité, d'intuition, de sensibilité, participent de ce mouvement.

Politiquement, il y a là un défi, celui de parvenir à fonder une communauté sur les entités disjointes que seront les individus esthétiques, et une juste mesure à trouver, celle qui évitera un subjectivisme forcené fort peut porteur. Mais nous avons déjà vu comment cela peut s'avérer possible chez Schiller, et Kerlan n'apporte finalement pas beaucoup d'éclairages nouveaux sur cette question.

---

<sup>163</sup> Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? op. cit.*, p. 186.

<sup>164</sup> Alain KERLAN, « Le modèle esthétique en éducation, Tentative d'élucidation d'un paradigme », *op. cit.*, p. 11.

<sup>165</sup> Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? op. cit.*, p. 218.

## II. Une théorie de l'éducation esthétique de l'homme ancrée dans l'expérience chez

### John Dewey [1859 - 1952]

#### 1. Introduction biographique<sup>166</sup>.

Pédagogue et philosophe américain né à Burlington, dans le Vermont, en 1859, John Dewey grandit dans la famille d'un commerçant modeste, d'origine flamande. Il étudie d'abord à l'université du Vermont, d'où il sort diplômé en 1879 pour aller enseigner en Pennsylvanie. Après trois ans passés comme instituteur à Oil City, il reprend des études, convaincu par sa courte expérience qu'il n'est pas fait pour enseigner dans le primaire, ni dans le secondaire.



Il passe ainsi deux ans, de 1882 à 1884, à l'université John-Hopkins, à Baltimore (Maryland), où il obtient son Ph.D avec une thèse sur « la psychologie de Kant ». Il entame ensuite sa longue carrière universitaire en étant nommé instructeur à l'université du Michigan (où il restera jusqu'en 1894). C'est durant cette période où il vit à Ann Arbor qu'il rencontre sa première épouse – l'une de ses étudiantes –, Alice Chipman, femme de caractère avec laquelle il se marie en 1886. Ils auront ensemble six enfants, dont deux malheureusement mourront jeunes, de fièvre typhoïde.

Influencé par sa compagne, il s'éloigne peu à peu des ascendances de sa jeunesse, du conservatisme familial et du calvinisme maternel. En 1894, Dewey rejoint la nouvelle université de Chicago (fondée seulement quatre ans auparavant).

---

<sup>166</sup> Lecture croisée de :

- Encyclopédie Larousse en ligne, John Dewey, consulté le 31/07/2014 à 16:38. URL : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Dewey/116371>

- Jean-Pierre COMETTI, « DEWEY JOHN - (1859-1952) », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 5 août 2014. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/john-dewey/>

- Wikipédia, John Dewey, consulté le 12 août 2014. URL : [http://fr.wikipedia.org/wiki/John\\_Dewey](http://fr.wikipedia.org/wiki/John_Dewey)

- Robert B. WESTBROOK, « John Dewey (1859-1952) », Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93, consulté le 1/08/2014 à 7:32 sur <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF>

- M.A. CARROI, « Présentation de la pédagogie de J. Dewey », in John Dewey, *Expérience et éducation*, trad. M.A. Carroi, Paris, Bourrelier & Cie, coll. « Educateurs d'hier et d'aujourd'hui », 1938, 1947.

À Chicago, il dirige le département de philosophie, psychologie et éducation et, dès 1897, il crée l'école-laboratoire de l'université de Chicago – University of Chicago Laboratory School<sup>167</sup> –, première école expérimentale rattachée à une université, où sa femme comptera parmi les institutrices les plus actives. Il fondera ses développements psychologiques et pédagogiques sur l'observation de la croissance et de la dynamique de ses propres enfants, puis sur les enfants et le fonctionnement de cette école, où sont mises en pratique ses idées.

En 1899, il est nommé président de la Société américaine de psychologie. Un peu plus tard, en désaccord avec l'administration de l'université, il démissionne de son poste. En 1904, il visite l'Europe avec sa famille et perd un second fils, Gordon, qui meurt en Irlande (de fièvre typhoïde, comme mentionné plus haut). En Italie, sa femme et lui adoptent un enfant du même âge, mais ils resteront marqués par l'événement.

De 1905 jusqu'à sa mort, Dewey sera professeur de philosophie à la fois à l'université Columbia à New York et au Teachers College de cette université.

À partir des alentours de 1914, il s'engage dans la vie publique et politique, défendant l'idée que la philosophie doit pouvoir servir à l'homme, et s'intéresser aux problèmes qui sont ceux de tout-un-chacun. Malgré la mort de sa femme en 1927, il est extrêmement prolifique, publiant, en plus de ses nombreux livres, des articles dans le journal *The New Republic*. Il soutient les candidatures de Theodore Roosevelt à la présidence en 1912 et de Robert M. La Follette au sénat en 1924, s'oppose au communisme russe – qu'il aura l'occasion de voir à l'acte lors d'un voyage en URSS en 1928 suite auquel il écrira *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World* –, et voyage, notamment au Japon et en Chine en 1919-1921, en Turquie en 1924, au Mexique en 1926, pour présenter ses théories et soutenir les mouvements de réformation de l'éducation qui y trouvent naissance.

Toute sa vie, Dewey occupera des postes importants au sein d'associations militantes, depuis le « Michigan Schoolmasters' Club » dont il est l'un des administrateurs alors qu'il enseigne à l'université du Michigan, jusqu'au « Congrès pour la liberté de la culture » dont il assurera la présidence honorifique les deux années précédant sa mort, en passant entre autres par la « Société américaine de psychologie » déjà citée.

Sa pensée, bien que souvent critiquée, puis tombée dans l'oubli à la faveur de la philosophie analytique qui émergea juste après sa mort, reste l'une de celles qui illustre le mieux l'unité de la

---

<sup>167</sup> « Elle commence avec 16 enfants et deux maîtres, mais en 1903 elle compte déjà 140 élèves et emploie 23 instituteurs, plus 10 assistants diplômés de l'université », nous apprend Robert B. WESTBROOK, « John Dewey (1859-1952) », Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93, consulté le 1/08/2014 à 7:32 sur <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF>, p. 6.



théorie et de la pratique en faveur de laquelle il n'a cessé d'œuvrer, et il n'est paraît-il pas exagéré de dire que « de 1914 à sa mort, Dewey fut aussi bien en politique intérieure qu'en politique étrangère la "conscience de l'Amérique" »<sup>168</sup>.

En 1946, il se remarie avec Roberta Lowitz Grant et ils adoptent deux orphelins de guerre. Il finit sa vie à New York en 1952, à l'âge fort avancé de 92 ans.

2. Passons-en rapidement par une **Courte bibliographie récapitulative** des ouvrages que nous allons étudier, pour pouvoir plus facilement les replacer dans le temps les uns par rapport aux autres<sup>169</sup>.

1897	<b>"My Pedagogic Creed"</b> « Mon credo pédagogique »
1900 (1915)	<b><i>The School and Society</i></b>
1916	<b><i>Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education</i></b> <i>Démocratie et éducation</i>
1934	<b><i>Art as Experience</i></b> <i>L'art comme expérience</i>
1938	<b><i>Experience and Education</i></b> <i>Expérience et éducation</i>

Concernant *School and society*, aucune traduction complète n'existant à ce jour en français – G. Deledalle mentionne une traduction partielle parue dans la revue *L'éducation* en juin 1909 et décembre 1912, mais j'ai préféré me simplifier la tâche en partant directement d'un texte complet –, je citerai le texte anglais et conserverai les titres et sous-titres dans leur langue originale. Le niveau de langue n'étant pas extrêmement élevé, certains passages seront également cités sans traduction. La traduction sera mon œuvre. C'est pourquoi, pour plus de sécurité, je citerai toujours le passage original en note de bas de page, afin de permettre au lecteur de me corriger le plus directement possible.

<sup>168</sup> Gérard DELEDALLE, « Introduction », in John Dewey, *Démocratie et éducation*, trad. Gérard Deledalle, Paris, Armand Collin, coll. « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation », 1916, 1990, p. 10.

<sup>169</sup> Je ne reprends ici que les dates auxquelles les textes ont paru en anglais, aux États-Unis, ainsi que les titres en anglais et en français (pour les œuvres traduites). Pour de plus amples informations sur les éditions consultées et utilisées dans ce travail, vous pouvez vous référer à la bibliographie complète qui se trouve en fin de volume. Les guillemets autour de "My Pedagogic Creed" signifient qu'il s'agit du titre d'un article et non de celui d'un livre. La date entre parenthèses est celle d'une seconde édition revue par l'auteur lui-même.

Un tour d'horizon complet de l'œuvre de Dewey serait une entreprise trop vaste pour notre modeste essai. J'ai fait le choix de laisser de côté tout ce qui ne concernait ni l'esthétique, ni l'éducation. On ne trouvera donc nulle part mention de son travail proprement philosophique (psychologie, psycho-sociologie, logique, morale, métaphysique...). Certains ouvrages qui concernaient bien notre sujet, n'étant pas disponibles en français et ne me semblant pas directement pouvoir éclairer nos développements, ont également été laissés de côté.

Pour ce qui est de ses idées esthétiques et éducatives, nous n'aurons je crois pas besoin, pour bien en comprendre les articulations, d'un résumé aussi conséquent et aussi précis que celui que j'ai fourni pour Schiller, Dewey étant plus proche de nous dans le temps, ainsi que de notre expérience directe des choses dans la méthode. Je me bornerai donc à indiquer, lorsque cela s'avèrera utile, les repères nécessaires à une bonne compréhension.

Nous nous focaliserons ainsi dès l'amorce de notre recherche sur les développements qui intéresseront la résolution de la question que je tente de démêler. Pour cela, il y a me semble-t-il un fil rouge à suivre de la notion d'expérience à celle d'éducation esthétique, et qu'il ne nous faudra pas perdre de vue durant les chapitres à venir.

### **3. Suivons le fil**

Schiller nous parlait littéralement de l'éducation esthétique de l'homme. Et, bien que son texte manque, pour satisfaire ma curiosité, d'une explication éclairante de ce qu'est ou doit être en pratique cette éducation esthétique, ainsi que d'un développement – même restreint – concernant la façon qui conviendrait pour la mettre en œuvre, il n'en reste pas moins qu'il a, sans aucun risque de trahison, sa place dans ce travail.

Il en va autrement de Dewey qui, lui, ne parle nulle part véritablement d'éducation esthétique, si ce n'est dans quelques passages extrêmement brefs de *Démocratie et éducation* et *L'art comme expérience*, ainsi que dans un chapitre de *School and society*, sur lequel nous reviendrons, où, selon Gérard Deledalle, il placerait l'expression de soi par l'enfant au travers des arts au-dessus de toute autre.

Cette exception mise à part, rien ne permet *a priori* de dire que l'éducation esthétique préoccupait Dewey, et il semble même assez illusoire d'en soutenir la thèse. Fait symptomatique : les traducteurs qui, tant dans *Expérience et éducation* que dans *Démocratie et éducation*, font leur la tâche d'introduire le lecteur à la philosophie de Dewey puis à sa pédagogie, laissent unanimement

de côté *L'art comme expérience*. Et ce même lorsqu'ils citent certains ouvrages non-encore traduits de l'anglais, et alors qu'ils traitent de presque tous ses autres ouvrages pour informer le lecteur des liens étroits existant entre son travail plus théorique et ses visées pédagogiques. Il en est de même pour Robert B. Westbrook, lorsqu'il en parle aux lecteurs de la revue *Perspectives*<sup>170</sup>.

Est-ce à dire que son opus sur l'esthétique n'a aucun lien avec aucun de ses travaux sur l'éducation ? Si tel est le cas, le risque est bien présent de trahir l'auteur en allant « fouiner » parmi ses œuvres à la recherche d'une pensée qu'il n'a pas voulu y placer. Les scrupules que j'ai à m'engager dans cette voie sont ceux-là même que j'avais à chercher à tout prix des réponses, chez Schiller, à des questions qu'il ne semblait guère se poser à lui-même.

Si je m'y engage malgré tout, et c'est ce que je vais faire dans un instant, cela sera pour examiner la possibilité d'un parallèle à faire entre l'expérience esthétique et l'expérience éducative, et ma première tâche sera donc de tenter de justifier la présence en ces lieux de cet auteur auquel, si je n'étais pas tombée sur l'article déjà cité d'Alain Kerlan où celui-ci défend l'idée que, chez Dewey, « c'est sur la nature de l'expérience esthétique qu'il faut prendre appui pour éduquer »<sup>171</sup>, je n'aurais jamais été poser la moindre question, et encore moins celle-ci.

Nous allons donc commencer, si vous le voulez bien, par nous pencher de plus près sur ce concept étrange qu'est chez Dewey celui d'expérience. Il se pourrait bien en effet qu'il nous serve de pivot pour passer de l'éducation à l'esthétique et vice-versa. Il s'agit donc là de la première chose que nous devons examiner.

### **a. L'expérience, concept polysémique**

L'expérience, dont Dewey a fait peu à peu la clef de voûte de toute sa pensée, au point de qualifier lui-même sa philosophie de « philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience »<sup>172</sup>, joue ce rôle aussi bien dans ses écrits épistémologiques et logiques, que pédagogiques, que dans *L'art comme expérience*. Il s'agit néanmoins d'un concept qui fut beaucoup critiqué. En effet, « les multiples significations du concept d'expérience le rendent problématique pour les philosophies qui privilégient la précision [...]. Son usage du concept polysémique

---

<sup>170</sup> Robert B. WESTBROOK, « John Dewey (1859-1952) », *op. cit.*

<sup>171</sup> Alain KERLAN, *L'expérience esthétique : quelques réflexions inspirées de la conception de John Dewey*, <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/EXP.EXTHETIQUE.DEWEY.10.html>, consulté le 7/05/12 à 11:44 [sic]

<sup>172</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, trad. M.A. Carroi, Paris, Bourrelrier & Cie, coll. « Educateurs d'hier et d'aujourd'hui », 1938, 1947, p. 44.

d'expérience n'est pas fait pour produire le maximum de clarté »<sup>173</sup>. Il paraît même que Dewey aurait « lui-même fini[t] par regretter les confusions que ce terme tend à engendrer »<sup>174</sup>.

La première chose à bien comprendre, concernant l'expérience, est le lien capital et définitif qu'elle tend entre l'homme et son environnement : « Là où il n'y a pas d'environnement, il ne peut pas y avoir de vie, *a fortiori* d'expérience »<sup>175</sup>. L'environnement, le donné, est ce qui est premier. L'homme se construit par rapport à lui, et il le construit ensuite en retour. L'enfant est pétri par l'environnement dans lequel il se trouve, et doit pouvoir, à l'instar de l'humanité, évoluer suffisamment pour acquérir le pouvoir de pétrir l'environnement à son tour. Il commencera par s'adapter à ce qui l'entoure, pour progressivement adapter ce qui l'entoure à ce qu'il est, et à ce qu'il désire.

C'est en cela que l'expérience est à la fois « objective, puisqu'elle s'appuie sur le donné, mais subjective, puisque sa fin et sa raison d'être, c'est de modifier du dedans ce qui est »<sup>176</sup>.

Cette adaptation, qui est tout d'abord organique et passive, devient, en suivant la croissance de l'enfant, pensée organisée, une fois analysée et élaborée par l'intelligence. La pensée naît de la difficulté, qui suspend un instant le cours de la vie : « Tant que cette expérience, qui n'est autre que la vie même, se poursuit dans des conditions favorables, sans accroc ni rupture, elle se déroule tout entière dans l'inconscient ; quand, au contraire, quelque chose la heurte et l'arrête, un malaise survient et des fonctions nouvelles sont obligées de se faire jour sous peine, pour la vie, de se ralentir et disparaître »<sup>177</sup>.

L'intelligence, heureusement, vient le plus souvent à bout des difficultés qu'elle rencontre, et elle avance ainsi d'expérience en expérience, engrangeant à chaque fois plus de connaissances et se construisant petit à petit de meilleures méthodes de résolution qui permettront de venir à bout d'obstacles plus imposants.

L'expérience est donc la vie elle-même, mais elle est également, de façon plus intense, une découpe effectuée dans celle-ci. Elle est à la fois un tout et certaines de ses parties. Il y a là évidemment une première ambiguïté.

---

<sup>173</sup> Richard SHUSTERMAN, « Présentation de l'édition française », in John Dewey, *L'art comme expérience*, trad. coordonnée par Jean-Pierre Cometti, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1934, 2010, p. 20.

<sup>174</sup> *Id.*

<sup>175</sup> M.A. CARROI, « Présentation de la pédagogie de J. Dewey », in John Dewey, *Expérience et éducation*, trad. M.A. Carroi, Paris, Bourrelier & Cie, coll. « Educateurs d'hier et d'aujourd'hui », 1938, 1947, p. 7.

<sup>176</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>177</sup> *Id.*

Étudions tout de suite les deux significations du concept d'expérience qui constituent la plus évidente promesse de fécondité faite à nos préoccupations : l'expérience éducative, et l'expérience esthétique.

### **b. L'éducation**

L'entièreté du système éducatif selon Dewey est basée sur l'expérience. Elle seule, nous dit-il, permet l'assimilation véritable de ce qui est appris. L'enfant à qui l'on mâche le travail, de même que celui à qui l'on inculque des leçons toutes faites sans qu'il ne participe à leur élaboration, apprend. Mais il apprend mal.

Il apprend mal car la façon dont s'est créé le savoir, ou le savoir-faire, lui est masquée. Se trouvant devant la chose toute faite, il n'apprend pas à la construire lui-même et lui manque alors la part la plus importante, celle par laquelle on devient véritablement membre de la société, la possibilité de prendre une part active à la vie des hommes en l'élargissant de ses propres créations. Toute la critique adressée par Dewey à l'éducation qu'il qualifie de « traditionnelle » part de ce point. Selon lui :

« Il s'agit pour l'éducateur d'amener ses élèves à participer à ces activités de telle façon que, tout en favorisant l'apprentissage de techniques manuelles qui leur seront utiles ensuite et tout en les aidant à trouver une satisfaction immédiate dans leur travail, ces occupations soient subordonnées à l'éducation – c'est-à-dire à des résultats intellectuels et à la formation de dispositions sociales »<sup>178</sup>.

Son application de la méthode du courant dit « pragmatique » le porte à prêter attention à la pratique et aux mécanismes observables dans la vie « réelle » ; ceci explique l'importance toute particulière donnée à la place de l'enfant dans la société.

Car, regardant l'enfant tel qu'il est là, devant lui, il le voit jouant dans la rue, vivant dans son quartier, dans sa famille, évoluant dans la société... Et c'est à partir de cet enfant, là, que Dewey construit toutes ses analyses. C'est de cet enfant, là, pris comme une généralité mais pouvant être n'importe lequel de tous ceux qui courent et jouent, mangent et grandissent, regardent et apprennent de par le monde, que Dewey dit qu'il faut, pour l'éduquer, lui donner à faire des expériences visant

---

<sup>178</sup> John DEWEY, *Démocratie et éducation*, trad. Gérard Deledalle, Paris, Armand Collin, coll. « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation », 1916, 1990, p. 258.

à lui permettre de saisir les intrications subtiles des choses entre elles. C'est lui qui doit pouvoir saisir ces relations, afin d'être capable à son tour d'en créer de nouvelles.

La toute première chose à faire lorsque la décision est prise d'œuvrer dans ce but est de remplacer un apprentissage théorique, fait uniquement de livres et de manuels, et d'enfants sagement assis à leur banc dans le plus grand silence possible, par une classe semblable à un atelier, où l'enfant est occupé corps et âme<sup>179</sup>.

On remplacera en premier lieu les leçons par des *occupations*. Habitons-nous à ce vocabulaire : « Il ne s'agit pas d'*occuper* l'enfant pour qu'il reste tranquille. La base psychologique d'une occupation est l'équilibre des deux aspects intellectuel et pratique de l'expérience »<sup>180</sup>, c'est-à-dire qu'elle « permet à l'enfant d'utiliser ses capacités intellectuelles en choisissant lui-même ses matériaux, en planifiant lui-même son projet et en trouvant lui-même les défauts et les moyens de les corriger »<sup>181</sup> et ce en permettant à l'enfant de *faire* quelque chose avec son corps, en bougeant.

Les *occupations* font, naturellement, le lien entre le physique et le mental, et l'enfant a besoin pour développer son intelligence d'exercer ses muscles et pas seulement son esprit<sup>182</sup>. Dewey plaide ainsi en faveur d'une école dans laquelle soit recréé le climat des espaces sociaux où « se multiplient les rapports actifs et vivants, souvent difficiles et d'autant plus fructueux, avec les êtres et les choses »<sup>183</sup>. C'est ainsi que la boutique, la ferme et l'atelier feront leur entrée à l'école, non pas pour former de petits travailleurs, certainement pas, mais dans l'idée d'une « *utilisation du milieu total* où vit l'enfant en vue de donner au travail un intérêt et une portée »<sup>184</sup>.

---

<sup>179</sup> On notera, ce concernant, le propos rapporté par DEWEY dans *School and society* d'un fournisseur de matériel scolaire chez qui lui et sa femme ne trouvaient pas les tables et les chaises qu'ils cherchaient, et qui leur répliqua : « Je crains que nous n'ayons pas ce que vous cherchez. Vous voulez quelque chose auquel les enfants puissent travailler ; Tout ce que nous avons est prévu pour écouter ». Cette constatation résume, selon Dewey, l'histoire entière de l'éducation traditionnelle, qui peut être reconstruite à partir de cela comme un squelette de dinosaure peut être reconstruit à partir d'un os ou deux.

<sup>180</sup> Gérard DELEDALLE, « Introduction », in John Dewey, *Démocratie et éducation*, *op.cit.*, p. 21.

<sup>181</sup> *Id.*

<sup>182</sup> On trouvera de bons exemples, vécus dans l'école-laboratoire de l'Université de Chicago, de ces *occupations*, dans certains chapitres de *School and society*. DEWEY y montre bien l'enchevêtrement des objectifs visés par l'enfant et des contenus d'enseignement amassés dans l'expérience. Une bonne idée du fonctionnement de l'école est également à trouver chez Robert B. WESTBROOK, à la page 7 de son article déjà cité « John Dewey (1859-1952) », paru dans la revue *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*.

<sup>183</sup> M.A. CARROI, « Présentation de la pédagogie de J. Dewey », in John Dewey, *Expérience et éducation*, *op. cit.*, p. 13.

<sup>184</sup> John DEWEY, *L'École et l'enfant*, cité par M.A. Carroi, « Présentation de la pédagogie de J. Dewey », in John Dewey, *Expérience et éducation*, *op.cit.*, p. 13.

Le travail est en effet, selon Dewey, devenu quelque chose de trop contraignant, associé jusque dans les profondeurs de l'âme collective à un fardeau qui permet seulement à l'homme de gagner sa subsistance. Or, s'il en est ainsi, c'est qu'ont été enlevés au travailleur, dans le moment de la révolution industrielle, le souci des fins de son activité et la liberté « de gérer le processus de production »<sup>185</sup>. Apprendre aux enfants, qui sont les adultes et les travailleurs de demain, la recherche passionnée des résultats et le plaisir de maîtriser les moyens d'y parvenir, c'est ainsi faire un pas dans le sens d'une amélioration de la vie sociale.

Il est important de bien voir, chez Dewey, malgré ce que je dis ci-dessus – les enfants travailleurs de demain –, que l'éducation ne trouve pas dans l'avenir de l'enfant sa finalité :

« La vérité est que nous vivons dans le temps où nous vivons et non dans tel ou tel autre à venir et que c'est seulement en dégageant, à chaque instant donné, le sens plein de chaque expérience que nous nous préparons à accomplir la même chose dans l'avenir. Telle est la seule préparation qui, à la longue, puisse être efficace »<sup>186</sup>.

Les *occupations*, qui permettent de rendre cette joie de l'objectif atteint aux enfants qui y travaillent, ont également un autre avantage décisif : elles donnent la possibilité d'éclairer les objets scolaires de la lumière « de la signification ultra-individuelle [c'est-à-dire sociale] des choses dont on use en commun et qui influent sur la vie de tous »<sup>187</sup>, qui est celle qui illumine les objets familiers.

Le savoir scolaire est alors, pour l'enfant, directement mis sur le même plan que les connaissances et découvertes qu'il a faites jusque là en grandissant chez lui, et que celles qu'il fera nécessairement, durant ses années d'école, dès qu'il sera hors de celle-ci, matin et soir, pendant les week-ends et pendant les vacances. Il n'y a même plus de savoir scolaire à proprement parler. L'enfant dispose d'un savoir, qui est uni. Tout ce qu'il sait, il le sait, dans toutes les situations qu'il traverse, et peut s'en servir à tout instant quelle que soit la difficulté à laquelle il est confronté. Les connaissances acquises en vue d'une fin, dont il est question ici, sont également plus durables, puisqu'à chaque fois qu'un objectif semblable surgira dans la vie de l'individu, elles seront réactivées et réexaminées pour chercher à atteindre ce nouvel objectif ; alors que les matières qui

---

<sup>185</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, trad. coordonnée par Jean-Pierre Cometti, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1934, 2010, p. 549.

<sup>186</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, *op. cit.*, p. 61.

<sup>187</sup> M.A. CARROI, « Présentation de la pédagogie de J. Dewey », in John Dewey, *Expérience et éducation*, *op. cit.*, p. 14.

n'ont d'autre fin qu'elles-mêmes sombrent bientôt dans l'oubli par manque de liens leur permettant d'être maintenues vives.

C'est pour cette raison, dans ce but, que « dans un système d'éducation conçu en fonction de l'expérience, une considération doit dominer toutes les autres : Tout ce qu'on peut appeler sujet d'étude – que ce soient l'arithmétique, l'histoire, la géographie, ou les sciences naturelles – doit dériver de matériaux empruntés à l'expérience journalière »<sup>188</sup>. On étudiera donc la même chose, les mêmes sujets seront fondus dans le programme – Dewey plaide toutefois pour qu'une plus grande place soit laissée aux sciences, qui gagnent du terrain dans la vie sociale sans qu'une juste situation leur soit confiée dans l'enseignement –, mais il s'agira de les faire passer différemment.

Il ne faudra plus qu'ils soient exposés à un élève qui doit les intégrer comme il boit sa soupe quotidienne. Tout le génie du maître sera de proposer à ses élèves ces *occupations*, que Dewey appelle aussi *expériences* (on retrouve là la polysémie problématique du terme), dans lesquelles pour atteindre l'objectif – pratique – fixé, il sera utile ou nécessaire d'en passer par la découverte ou l'étude d'éléments relevant de ces « matières »<sup>189</sup>.

L'autre grande tâche assignée à l'éducateur, outre d'arriver à imaginer des *expériences* qui permettront à l'enfant de découvrir ce que l'éducateur aurait tout aussi bien pu se contenter de lui expliquer, est de connaître suffisamment bien les enfants qui lui sont confiés, pour pouvoir ajuster ces expériences avec leurs intérêts du moment. S'il est vrai que « l'intensité du désir mesure l'intensité de l'effort qui pourra être spontanément fourni »<sup>190</sup>, on comprend à quel point peut être féconde l'éducation qui s'appuie sur les besoins, intérêts, désirs et motivations de l'enfant.

Dans *L'École et l'enfant*, Dewey va jusqu'à affirmer qu'« il est psychologiquement impossible [...] de provoquer une activité sans quelque intérêt »<sup>191</sup>, et là sans doute il va trop loin. À moins de faire rentrer dans la catégorie des intérêts celui de plaire au maître, qui ne produit pas de véritables résultats puisque l'enfant n'apprend alors pas pour résoudre un problème ou pour devenir

---

<sup>188</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, *op. cit.*, p. 80.

<sup>189</sup> On lira avec profit, sur cette question, les chapitres entièrement consacrés par Dewey à l'opportunité et à la place de l'une ou l'autre des « matières » traditionnellement « scolaires » dans l'éducation telle qu'il la voit, dans *Démocratie et éducation*. Je pense par exemple à « Place de la science dans les programmes d'enseignement » ou « Le sens et la portée de la géographie et de l'histoire ».

<sup>190</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, *op. cit.*, p. 78.

<sup>191</sup> John DEWEY, *L'École et l'enfant*, trad. L.S. Pidoux, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913, p.42, cité dans Jean de Viguerie, *Les pédagogues, essai historique sur l'utopie pédagogique*, Paris, Les Éditions du Cerf, coll. « L'histoire à vif », 2001, p. 105.



plus capable ni plus intelligent, mais pour correspondre à des critères qui n'ont aucun rapport avec ceux de la véritable connaissance.

Mais ce qu'il dit ailleurs ce concernant, c'est surtout qu'en se basant sur l'intérêt qui est une motivation interne à l'élève, l'éducateur s'assure une disposition plus favorable de celui-ci envers l'occupation proposée et, partant, des efforts plus constants et des apprentissages plus durables.

Une dernière chose à bien repérer dans les développements pédagogiques de Dewey, est leur rôle intrinsèquement politique. Dans une première époque de sa vie, il considère ainsi que l'école est l'institution-clef à prendre en considération dans une démarche de réforme sociale. Plus tard, il perdra un peu de cet enthousiasme et la considèrera comme *une de celles* à laquelle il faut porter une attention particulière.

Il n'en reste pas moins que son geste pédagogique tend vers un idéal politique démocratique. C'est dans le cadre de ces préoccupations qu'il plaide, par exemple, pour l'intégration au programme scolaire des matières manuelles qui, avant la révolution industrielle, étaient naturellement pratiquées et apprises dans la vie familiale quotidienne mais qui, dans les circonstances nouvelles, n'ont plus de place nulle part : « Ces nouvelles matières [cuisiner, coudre, travailler le bois...] ne sont pas de nouvelles matières à apprendre et à réciter pour juger de capacités individuelles. Ce sont des activités qui engagent les individus les uns envers les autres : entraide, échange d'idées, demande de conseils, acceptation de la critique, etc. »<sup>192</sup>.

Proposer ces activités aux élèves ne permettra donc pas seulement de sauver ces savoir-faire de l'oubli, mais aura un effet profond sur les interactions sociales dans la classe. En outre, en permettant à l'enfant d'exercer ces activités qui sont celles qui ont donné naissance à la civilisation et ont fait d'elle ce qu'elle est, on se permet en même temps de « faire prendre conscience à l'enfant de son héritage social »<sup>193</sup>.

De plus, les activités manuelles sont, depuis toujours, réservées à des classes dévalorisées. Les enfants venant de ces classes sociales ne restent pas aussi longtemps à l'école que les autres, car ils doivent aller travailler dès que c'est possible. En faisant entrer les activités manuelles à l'école, en y faisant travailler tous les enfants, sans distinction, aux mêmes occupations, Dewey pense qu'il sera possible d'amoinrir l'efficace de cette distinction. Elles cesseront d'être l'apanage des moins nantis : « L'introduction à l'école des activités dites manuelles peut changer tout cela et en même

---

<sup>192</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 19.

<sup>193</sup> John DEWEY, « Mon credo pédagogique » in G. Deledalle, *John Dewey*, Paris, PUF, coll. « Pédagogues et pédagogies », 1897,1995. p. 118.

temps le rôle que joue l'école dans la société : son influence sur la société sera profonde et durable »<sup>194</sup>.

En disant cela, Dewey se repose sur des idées qui sont loin d'être romantiques. Pour lui, les choses ne vont pas se faire toutes seules, et « sa conviction que l'école telle qu'il la conçoit inculquera aux enfants les vertus démocratiques procède de la confiance qu'il a non pas tant dans les "capacités brutes et spontanées de l'enfant" que dans l'habileté des maîtres à créer dans leur classe un environnement propre à amener l'enfant à transformer celles-ci en "habitudes sociales, fruits d'une intelligente compréhension de ses responsabilités" »<sup>195</sup>.

### c. L'expérience éducative

Ces quelques principes étant posés, le champ de l'éducation deweyenne étant un peu déblayé, il apparaît que la difficulté, pour l'éducateur, qui est « à l'école en tant que membre de la communauté pour choisir les influences qui devront affecter l'enfant et l'aider à réagir à ces influences »<sup>196</sup> sera maintenant de savoir comment il peut s'assurer que l'expérience qu'il a imaginée est suffisamment porteuse, et si elle est véritablement un bon outil à proposer à la classe.

Dans *Expérience et éducation*, se pose, plus que dans ses autres écrits pédagogiques, la question de savoir quand et pourquoi une expérience peut être dite « de qualité éducative »<sup>197</sup>, et quels critères permettront de désigner, comme on étiquette un grand cru, celles qui le méritent. Dewey nous y apprend qu'il y a de bonnes et de mauvaises expériences, ces dernières étant parfois même « piégeuses ».

Il importe alors de pouvoir définir les critères précis qui font d'une expérience tout court, une expérience à portée éducative, et de se pencher dès à présent sur « **la nécessaire connexion de l'éducation et de l'expérience** »<sup>198</sup>.

---

<sup>194</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 19.

<sup>195</sup> Robert B. WESTBROOK, « John Dewey (1859-1952) », op. cit., pp. 5-6.  
Citation de Dewey contenue dans l'extrait (cité par Westbrook) : (Dewey, 1897b, p. 94-95)

<sup>196</sup> John DEWEY, « Mon credo pédagogique » in G. Deledalle, *John Dewey*, op. cit., pp. 116.

<sup>197</sup> John Dewey, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 58.

<sup>198</sup> *Ibid.*, p. 54.

Dewey propose deux critères qui, marchant main dans la main, garantissent l'éducateur contre l'erreur : « C'est la continuité et l'interaction de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience »<sup>199</sup>.

## Continuité

Le premier des deux principes opératoires qui permettront la discrimination entre une expérience porteuse d'enseignement et une expérience qui en est vide, sera celui de la continuité.

La continuité du développement d'un enfant, c'est le fait « d'asseoir sur un fond d'expérience passée les idées nouvelles »<sup>200</sup>. Cela ne signifie donc pas qu'il ne faille jamais que l'expérience s'arrête. Cela signifie qu'il faut qu'elle soit toujours reprise. Là où l'expérience peut devenir négative, « la difficulté ne vient pas de l'absence d'expérience, mais du caractère erroné et déficient de l'expérience actuelle considérée dans sa relation avec l'expérience ultérieure »<sup>201</sup>.

On l'a vu, l'école se construit à partir de petits blocs posés les uns à côté des autres, et qui sont les occupations que l'éducateur propose aux enfants. Il s'agit donc d'unités discrètes. Toute la spécificité du travail de l'enseignant sera de compiler ces entités discrètes pour qu'elles ne soient jamais tout à fait disjointes, et restent toujours disponibles pour être jointes à d'autres.

Pour cela, il faut tenir compte d'une condition à ne surtout pas manquer : « les débuts de toute instruction, quelle qu'elle soit, doivent toujours être greffés sur l'expérience que possèdent déjà les enfants ; et cette expérience, enrichie des capacités développées par l'exercice, doit à son tour servir de point de départ à l'enseignement ultérieur »<sup>202</sup>. Les blocs se greffent les uns aux autres, se soudent ; la matière de l'un et celle de l'autre se fondent pour sceller cette union qui accroît bloc par bloc l'expérience totale. Et il faut, pour ajouter un bloc, partir de l'amas de blocs déjà présent.

« L'expérience, en tant que perception du lien existant entre quelque chose d'essayé et quelque chose de subi en retour, est un processus »<sup>203</sup>, nous dit encore Dewey. Quand se pose la question de la disponibilité du bloc à en accueillir d'autres, c'est de la teneur de ce processus dont il s'agit. L'effet subi permettra-t-il toujours l'accroissement ultérieur ?

---

<sup>199</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op.cit., p. 57.

<sup>200</sup> John DEWEY, « Mon credo pédagogique » in G. Deledalle, *John Dewey*, op. cit., pp. 115.

<sup>201</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 43.

<sup>202</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>203</sup> John DEWEY, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 223.

« Tout dépend de la qualité de ladite expérience. Or, cette qualité présente toujours deux aspects : Un aspect immédiat d'agréable ou de désagréable, et un aspect ultérieur relatif à son influence sur l'expérience à venir. Le premier est évident et facile à juger, mais l'effet de l'expérience, lui, ne peut être connu tout de suite. Il propose un problème à l'éducateur [...] le problème central d'une éducation basée sur l'expérience, consiste à choisir la nature des expériences présentes capables de demeurer fécondes et créatrices dans les expériences suivantes »<sup>204</sup>.

Le maître, on l'a dit, a pour rôle de choisir les influences auxquelles sera soumis l'élève et de l'aider à y faire face au mieux. Dans les expériences proposées, il doit tenir compte du problème évoqué ci-dessus, et qui a sa racine dans le simple fait que « chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification, à son tour, affecte, – que nous le voulions ou non, – la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant »<sup>205</sup>.

Il s'agit là de l'effet recherché, bien entendu. Si l'expérience laissait le sujet inchangé, rien de tout ceci n'aurait de sens, l'éducation serait totalement impossible, et jamais l'humanité n'aurait pu évoluer. Mais le changement peut se produire dans plusieurs directions, et certaines sont néfastes : « Une expérience peut entraîner un durcissement, un manque de sensibilité et de réaction. Par suite, au lieu de les accroître, on restreint pour l'avenir, les chances d'une expérience plus riche »<sup>206</sup>.

Le développement d'un sujet doit donc se faire selon la direction d'une croissance ininterrompue : « L'organisation dans la croissance doit être un mot d'ordre constant »<sup>207</sup>. Le maître, l'adulte éducateur, doit être à même de discerner la direction de l'expérience, et de voir si elle correspond à celle que doit prendre le jeune, en fonction du point où il en est déjà arrivé, ainsi qu'il doit pouvoir déterminer *a priori* les effets qu'elle risque d'avoir sur lui. Il apparaît clairement que c'est là une tâche délicate, à ne pas trop prendre à la légère.

« L'expérience actuelle n'est créatrice que si on la pressent déjà grosse de celles à venir. [...] L'expérience est un circuit parce qu'elle est un tout, mais elle est un circuit en spirale parce que si elle était fermée sur elle-même, sa fécondité disparaîtrait. Le principe de la continuité de l'expérience est donc

---

<sup>204</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 43.

<sup>205</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>207</sup> *Ibid.*, p. 82.

l'un des principes de discrimination entre l'expérience bonne et celle qui ne l'est pas »<sup>208</sup>.

Mais la continuité, prise à elle seule, ne satisfait pas Dewey car elle ne permet pas encore de bien voir toute la spécificité de l'expérience éducative. Il y manque un petit quelque-chose qu'il ira chercher dans le principe d'interaction.

## Interaction

Ce principe d'interaction repose sur ceci que « pour Dewey, c'est le principe d'action qui domine toutes les facettes de la nature humaine. Il n'y a pas de divorce dans son esprit entre pensée et action, puisque la pensée est conçue comme un procès actif et ininterrompu entre l'organisme et l'environnement »<sup>209</sup>. Ce qui donne sa valeur à l'expérience n'est donc pas seulement l'accroissement progressif de celle-ci, mais également la qualité de la transaction qui s'établit en son sein entre le sujet et ce qui constitue, *hic et nunc*, son environnement.

Pour celui qui se charge de construire des expériences, de les prévoir et de les proposer, il est donc capital de pouvoir se rendre compte des éléments qu'il va mettre en présence les uns des autres, Dewey appelle cela la « responsabilité nouvelle de la sélection des conditions objectives »<sup>210</sup>, c'est-à-dire de la construction de l'environnement et de la mise en présence des éléments.

Or, cette responsabilité en implique une autre : celle de « l'intelligence des besoins et des aptitudes des élèves »<sup>211</sup>. On parlait plus haut de l'importance pour l'éducateur de connaître ses élèves pour savoir quels sont leurs besoins et leurs intérêts. Une expérience éducative se doit de reposer là-dessus, car il s'agit d'un point de départ sûr.

Dewey fait remarquer qu'on reproche souvent à certains élèves de n'être pas faits pour étudier. Ils ne conviennent pas au programme qui a été pensé pour eux : « Le principe d'interaction illustre le fait que l'inadaptation des programmes aux besoins et aux aptitudes individuels peut aussi bien fausser une expérience éducative que l'inadaptation d'un individu au programme »<sup>212</sup>.

---

<sup>208</sup> M.A. CARROI, « Présentation de la pédagogie de J. Dewey », in John Dewey, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 23.

<sup>209</sup> Stewart BUETTNER, « John Dewey et les arts visuels aux Etats Unis », in *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 33 (1975), trad. Christophe Domino, repris dans John Dewey, *L'art comme expérience*, trad. coordonnée par Jean-Pierre Cometti, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1934, 2010, p. 569.

<sup>210</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op. cit., p.58.

<sup>211</sup> *Ibid.*, p.58.

<sup>212</sup> *Ibid.*, p.59.

L'expérience éducative doit convenir à l'élève auquel elle est proposée, reposer sur un véritable intérêt ou une envie de sa part, et tenir compte des éléments avec lesquels il veut ou aime traiter, pour les lui proposer en grand nombre. Emporté par une motivation intérieure, il prendra alors contact avec l'environnement nouveau qui lui est proposé dans une disposition plus libre, et la rencontre n'en produira que plus de fruits.

Le fait que la classe s'est transformée en communauté, dans une recherche de responsabilité démocratique, modifie également le sens que le maître doit donner à son action. Les interactions productives n'ont pas seulement lieu entre les élèves et les choses qui composent leur expérience, mais également avec les autres enfants autour d'eux, et l'éducateur doit s'inquiéter également de la façon dont tous communiquent et interagissent entre eux. Il faut tout particulièrement y être attentif car, souligne Dewey, « des contacts directs et spontanés entre les hommes, il émane un savoir où les habitudes et les attitudes jouent leur rôle formateur, indispensable à une éducation complète »<sup>213</sup>.

Le danger est d'oublier que « l'expérience n'est pas une combinaison de l'esprit et du monde, du sujet et de l'objet, de la méthode et du contenu, mais une interaction continue unique d'un grand nombre (incalculable, en fait) d'énergies »<sup>214</sup>. L'accord de ces énergies produira les rencontres les plus profitables, et c'est pourquoi une expérience ne saurait être éducative sans qu'un tel accord y soit recherché, et présent.

### **Le continuum expérimental**

Dewey utilise cette expression uniquement pour désigner le principe de continuité, mais G. Deledalle nous fait remarquer que l'interaction est une forme de continuité également, la continuité de l'homme avec son environnement, qui est une façon de dire que ces entités qui sont également discrètes, discontinues, si l'on se fie à ce qu'on a l'habitude d'en penser, ne doivent jamais être vues comme telles, et ne gagnent rien à se voir séparées. On utilisera donc ici l'expression de continuum expérimental pour désigner ces deux principes mis en œuvre de concert.

On peut conclure, me semble-t-il, de ce qui précède et de ceci, la proposition suivante : « Une expérience qui ne tend ni à rassembler un plus grand nombre d'idées, ni à mieux organiser les uns et les autres [les faits et les idées], n'est pas éducative »<sup>215</sup>. On voit bien qu'il n'y a là rien qui aille de soi ; l'expérience a deux conditions inévitables à remplir et on comprend évidemment qu'« il

---

<sup>213</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 70.

<sup>214</sup> John DEWEY, *Démocratie et éducation*, trad. Gérard Deledalle, op. cit., p. 224.

<sup>215</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 88.

appartient à l'enseignant d'en juger et c'est bien plus difficile que de décider si l'élève a bien ou mal appris sa leçon »<sup>216</sup>.

Les exigences qui sont imposées à l'enseignant sont multiples : « il faut de l'aveu même de Dewey que le maître soit un professionnel hautement qualifié, connaissant parfaitement la matière qu'il enseigne, formé à la psychologie de l'enfance et rompu au maniement des techniques permettant de stimuler suffisamment l'enfant pour l'amener à intégrer le sujet d'étude dans son expérience de croissance »<sup>217</sup>.

L'éducation progressive telle que la conçoit et la propose Dewey n'est donc moins rigoureuse que l'éducation traditionnelle qu'en apparence. Les efforts à produire sont nombreux. Pivot du système, l'expérience peut sembler un peu trop « frêle » pour faire face à plusieurs centaines d'années de pratique pédagogique. Mais on se souvient que :

« Nous avons dit combien le mot a ici un sens plus large que le sens ordinaire : c'est une prise de conscience, dans un climat qui veut être constamment expérimental d'un certain élément interne ou externe et presque toujours l'un et l'autre, mais prise de conscience qui dure, processus qui s'instaure et dont le sujet, sensible à l'aspect moral et social de l'évènement comme à son aspect physique ou personnel, tire un enseignement multiple et, pour tout dire, une ligne de conduite. À cet effort incessant il faut, dès l'école, introduire l'enfant »<sup>218</sup>.

Et on sent bien qu'il ne s'agit pas tout de suite de se moquer de cette éducation qui paraît si frêle, et qu'il convient d'abord de bien l'examiner avant de s'y attaquer, que ça soit dans le but d'en adopter la méthode, ou de la critiquer.

M.A. Carroi résumait ainsi cette question : « Continuité, interaction, organisation fonctionnelle et sociale, voilà pour le côté observable et si l'on veut, objectif, de l'expérience en cours. Spontanéité, souci violent de renouvellement, prise de conscience toujours plus aigüe et besoin d'expression et de création, tel est l'aspect interne et subjectif »<sup>219</sup>.

G. Deledalle nous en donne une autre interprétation : pour lui, le principe de continuité permet de faire la distinction avec une expérience interne, et le « *test* est leur valeur *démocratique* –

---

<sup>216</sup> Gérard DELEDALLE, « Introduction », in John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 31.

<sup>217</sup> Robert B. WESTBROOK, « John Dewey (1859-1952) », op. cit., p. 4.

<sup>218</sup> M.A. CARROI, « Présentation de la pédagogie de J. Dewey », in John Dewey, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 21.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 31.

ce qui différencie l'éducation progressive de l'éducation traditionnelle qui est autocratique »<sup>220</sup>, alors que le principe d'interaction, lui, « régit l'expérience externe »<sup>221</sup>.

On cerne mieux ce qu'il veut dire en faisant le lien avec ce que nous relevions dans le discours de Dewey tout à l'heure. L'expérience, voyait-on, est objective en ce qu'elle s'appuie sur le donné, et subjective en ce qu'elle a sa raison d'être dans une modification du dedans de ce qui est. Contrairement à ce qu'avance Carroi, il semble bien que Dewey lui-même aurait plutôt été d'accord avec G. Deledalle : l'interaction est liée au donné sur lequel s'appuie l'expérience, donné social et donné physique, tandis que la continuité est liée à la création, en-dedans, de valeurs et de caractère, de savoirs et de savoir-faire.

Le geste revient, finalement, à apporter un autre éclairage sur la question, mais sans aller nullement à l'encontre de ce qui a été dit. En effet, ce que fait Deledalle, c'est distribuer nos deux critères en fonction d'une séparation de l'expérience en deux « points de vue », l'un externe qui concernerait les relations visibles et partageables de l'enfant aux choses et aux autres, et l'autre interne qui comprendrait la reprise invisible, psychologique et personnelle, du mouvement de connaissance et sa continuation. Cela sans prétendre nullement que l'expérience soit en elle-même quelque chose de divisé, mais pour permettre sans doute de mieux voir, ou au moins de voir différemment, ce qu'on en a relevé.

#### **d. L'esthétique**

Au moment de passer à ce qui devrait être, comme je l'ai fait dans le chapitre précédent pour l'éducation, une introduction plus large à ce que Dewey développe comme idées concernant l'esthétique – avant de passer au déploiement précis du sens que prend chez lui l'expression d'expérience esthétique –, je ressens la nécessité de limiter quelque peu ma tâche. S'il est vrai que *L'art comme expérience* est le seul *opus* de l'auteur consacré à des questions esthétiques, il est pourtant l'un de ses ouvrages les plus substantiels. L'ampleur du travail, s'il me fallait vous le résumer en entier, dépasserait de beaucoup l'espace qu'il me reste pour le faire. Je vais donc opérer un tri sélectif et ne présenterai ici que les idées les plus symptomatiques de sa pensée, ou les plus utiles pour nos propres développements.

Il me faudra également, comme je l'ai fait avec Schiller, commencer par les développements du milieu et de la fin du livre ; cela non pas dans une autre visée didactique, mais simplement parce

---

<sup>220</sup> Gérard DELEDALLE, « Introduction », in John Dewey, *Démocratie et éducation*, *op. cit.*, p. 31.

<sup>221</sup> *Ibid.*, p. 32.



que sans cela, nous serions vite arrivés à la définition de l'expérience esthétique – qui occupe le troisième chapitre – et manquerions une bonne partie de ce qui, plus loin dans le texte, pourra nous intéresser.

Je prendrai donc, dans ce qui suit, l'ouvrage dans le désordre. Sans doute n'y verrons-nous aucun cheminement organisé de la pensée ; et, s'il en éclôt un, il sera dû au hasard ou à une recomposition de ma part. Mais, mis à part relativement à l'ordre proposé, je serai fidèle aux idées avancées par l'auteur.

Pour commencer, l'auteur nous met en garde contre la trop facile assimilation de l'œuvre d'art à l'édifice, au livre... qui se trouvent placés en face du sujet : « Puisque la véritable œuvre d'art se compose en fait des actions et des effets de ce produit sur l'expérience, cette identification ne favorise pas la compréhension »<sup>222</sup>.

Si Dewey, philosophe de l'interaction, considère ainsi que l'expérience est quelque chose de total, et si « le *tableau* est la résultante intégrale de leurs interactions [celles des vibrations lumineuses émanant des pigments] couplées avec ce que l'esprit apporte au travers d'un organisme »<sup>223</sup>, il faut bien y voir à l'œuvre le même mouvement que celui qui oblige, en éducation, à ne pas séparer l'enfant de son environnement.

Cela n'empêche pas, sur le plan de l'abstraction, de faire référence au tableau comme à la somme des vibrations, c'est-à-dire des atomes, électrons et protons, ni de faire référence uniquement à ce qui est « en nous ». Mais il faut, le faisant, se souvenir qu'il s'agit d'une abstraction de l'expérience totale, et que si la distinction est un bon instrument pour la réflexion, on se fourvoierait en pensant qu'elle est réelle, « l'erreur fondamentale [étant] de confondre le produit physique avec l'objet esthétique qui est ce que l'on perçoit »<sup>224</sup>.

Historiquement, ce fourvoiement a eu des conséquences désastreuses, à commencer par la mise sur des piédestaux des œuvres devenues classiques, les arrachant par là aux « conditions humaines qui ont présidé à [leur] création »<sup>225</sup> et à celles « qu'[elles] engendrent dans la vie et l'expérience réelles »<sup>226</sup>. C'est donc dans cette conception interactive de l'œuvre que prend racine la critique deweyenne de l'enfermement de l'art au musée – dont nous reparlerons.

---

<sup>222</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 29.

<sup>223</sup> *Ibid.*, p. 410.

<sup>224</sup> *Ibid.*, p. 361.

<sup>225</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>226</sup> *Id.*

Pour distinguer plus aisément et sans risque d'erreur, l'auteur propose de parler, lorsqu'il s'agit de l'objet physique, de *produit de l'art*, et de laisser l'expression d'*œuvre d'art* à ce que le produit effectue lorsque sa structure est telle « que sa force interagit heureusement [...] avec les énergies émanant de l'expérience elle-même »<sup>227</sup> ; c'est alors « quand leurs affinités et leurs antagonismes réciproques se combinent pour aboutir à une substance évoluant de manière croissante et sûre [...] vers un dénouement des impulsions et des tensions »<sup>228</sup> que l'on peut être assuré que l'on a bien affaire à une œuvre d'art. Celle-ci est active et inscrite dans l'expérience.

Dans l'acte de perception, l'entière du sujet est engagée et aucune mise à l'écart ne peut être conçue : « Même "attachement" n'est pas le terme propre, car il suggère que le soi et l'objet esthétique continuent d'exister de façon séparée alors qu'ils sont intimement liés »<sup>229</sup>. De même dans l'art en tant qu'il se produit ; il est le contenu d'une « nouvelle expérience dans laquelle le subjectif et l'objectif ont si intimement coopéré qu'aucun des deux n'y survit en tant que tel »<sup>230</sup>.

Dewey, préoccupé d'habitude de science plus que d'art, y revient pour nous enseigner, souligne S. Buettner, qu'« au même titre que les autres compétences cognitives humaines, l'art relève de la tension entre la conscience et un monde tenace et consistant »<sup>231</sup>.

C'est ainsi que Dewey nous informe que « l'étrange notion qui veut qu'un artiste ne pense pas et qu'un chercheur scientifique, lui, ne fasse que cela est le résultat de la conversion d'une différence de tempo et d'accentuation en une différence de genre »<sup>232</sup>. Le scientifique manie des symboles qui sont plus éloignés de l'objet qu'il traite parce qu'ils sont déjà le résultat d'actes d'abstraction. L'artiste, lui, « élabore sa pensée au travers des moyens d'expression qualitatifs qu'il emploie, et les termes par lesquels elle s'exprime sont si proches de l'objet qu'il fabrique qu'ils viennent directement se confondre avec lui »<sup>233</sup>. Mais ce n'est pas pour ça qu'il fait quelque chose de différent dans son essence de ce que fait le scientifique.

---

<sup>227</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 29.

<sup>228</sup> *Ibid.*, p. 273.

<sup>229</sup> *Ibid.*, p. 420.

<sup>230</sup> *Ibid.*, p. 464.

<sup>231</sup> Stewart BUETTNER, « John Dewey et les arts visuels aux Etats Unis », op. cit., p. 570.

<sup>232</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 49.

<sup>233</sup> *Ibid.*, p. 49.

En tous cas, au niveau des opérations intellectuelles. Car au niveau de l'expression, il y a bien divergence, et il faut faire la différence entre exprimer et énoncer : « la science asserte un sens ; l'art l'exprime »<sup>234</sup> ; c'est dire que l'art « concerne les existences avec leurs qualités perçues et non les concepts symbolisés par des termes »<sup>235</sup>.

Cette distinction est expliquée avec le plus de clarté au travers de deux exemples. L'assertion, l'énonciation d'un sens, est quelque chose de général. Concernant le dessin, on le retrouvera au mieux dans ce que Dewey appelle des « signaux », c'est-à-dire des dessins de type « smiley ». Le sens d'un smiley est *montré*, il est général et conventionnel, et il en va de même pour tous les signaux (sigles, panneaux indicatifs, routiers...). *A contratio*, dans un dessin esthétique, le sens n'est pas général, il n'est pas montré, il est *contenu* ; il est incarné par la représentation, qui n'est pas générale mais particulière : il s'agit par exemple de la représentation du chagrin « d'une personne particulière par rapport à un événement particulier »<sup>236</sup>.

L'un des thèmes les plus récurrents dans *L'art comme expérience* est celui de l'opposition entre le mécanique et ce qui est plutôt « artisanal » dans le sens où cela porte l'empreinte d'une personnalité ou de conditions de production uniques.

L'artiste, dit Dewey, doit composer avec des imprévus, et l'art tout comme la science occasionne des expérimentations et des découvertes : « le côté inattendu, que l'artiste lui-même ne prévoir certainement pas, est une condition de la réussite d'une œuvre d'art ; il la met à l'abri du mécanique ». De même la perfection technique ne saurait-elle être envisagée comme une fin de l'art, car elle sera bien plus aisément réalisée, par une machine même, que l'expression foncièrement individuelle, qui non seulement doit être le fait d'un artiste, mais encore d'un artiste né expérimentateur, car « s'il est dépourvu de ce trait, il ne produira qu'un travail platement académique » alors que la difficulté de sa tâche, celle de devoir s'exprimer lui-même au travers de matériaux qui appartiennent au monde commun et public, ne « peut être surmontée une fois pour toutes. Et elle se pose pour chaque nouvelle œuvre entreprise »<sup>237</sup>.

A cette critique du mécanique est donc liée celle de l'artiste *imitateur académique* qui, outre ses autres défauts – voir ci-dessus –, n'a pas intégré les traditions qui le précèdent, et s'en sert donc de façon superficielle, reprenant les trucs techniques, les conventions, mais n'arrivant jamais à la

---

<sup>234</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 155.

<sup>235</sup> *Ibid.*, p. 231.

<sup>236</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>237</sup> *Ibid.*, pp. 245-246.

synthèse novatrice à laquelle parvient le véritable artiste, celui qui a fait siennes les structures mêmes de ceux qui l'ont précédé et a parfaitement intégré à ses manières de voir et de faire celles des grands classiques.

Grands classiques qui avaient fait de même avec les classiques avant eux, pour reprendre en la modifiant, en lui apportant quelque chose de personnel, leur tradition, et sont pour cela même devenus classiques : « Ce qui a acquis le statut de classique est tel parce qu'il résulte du parachèvement d'une aventure et non de son absence »<sup>238</sup>.

Ce mouvement de reprise qui a lieu lorsque l'artiste, imprégné jusqu'au plus profond de lui des traditions qui le précèdent, les mêle à son propre être pour créer quelque chose de tout à fait original, est celui de l'intuition. Celle-ci jaillit lorsque l'ancien et le nouveau se rencontrent. Cette rencontre prend la forme d'un éclair de révélation, mais elle peut être le résultat d'une longue incubation comme celui d'un effort douloureux. L'imagination, selon Dewey, se trouve également dans ces moments « où des choses anciennes et familières sont rajeunies dans l'expérience »<sup>239</sup>. Elle est une manière de voir et de sentir, et crée des associations de matériaux différents qui forment de nouvelles unités, de nouvelles *naissances dans le monde*.

Ces associations sont directement communicatives, et l'art « est la forme de communication la plus universelle et la plus libre »<sup>240</sup>, de par le fait qu'il *exprime* un sens, qu'il le fait passer à travers une représentation dans laquelle chacun, au-delà de son origine et de sa langue, peut reconnaître l'expression d'une nature humaine commune. Chaque art « parle un idiome qui véhicule ce qu'un autre langage ne peut dire sans aucune altération »<sup>241</sup>, il a en propre la possibilité d'exprimer des idées et des émotions qui ne sont pas transposables, pas traduisibles, dans une autre langue.

Et même si la communication avec d'autres n'est pas l'objectif premier de l'artiste, elle est inévitable, car elle s'appuie sur la nature commune qu'il partage avec ceux qui entrent en contact avec son œuvre : « l'expression de l'expérience est publique et communicante, car les expériences exprimées sont ce qu'elles sont du fait des expériences contemporaines ou passées qui leur ont

---

<sup>238</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 246.

<sup>239</sup> *Ibid.*, p. 434.

<sup>240</sup> *Ibid.*, p. 440.

<sup>241</sup> *Ibid.*, p. 188.

donné forme »<sup>242</sup> et c'est ainsi qu'il est possible que « Les différences entre les langues anglaise, française et allemande créent des barrières qui s'effondrent quand l'art s'exprime »<sup>243</sup>.

La conception deweyenne d'un art vivant, et, comme indiqué ci-dessus, établissant une certaine communication entre les hommes, le pousse de nouveau à critiquer fortement toute vision « muséale » des beaux-arts, qui coupe, en lui réservant un lieu particulier, l'art de tous les lieux où se poursuit la vie sociale, ce qui appauvrit l'expérience esthétique : « Même une expérience rudimentaire, si elle est une expérience authentique, sera plus en mesure de nous donner une indication sur la nature intrinsèque de l'expérience esthétique qu'un objet déjà coupé de tout autre mode d'expérience »<sup>244</sup>.

Pour lui, l'art a sa place au cœur de la communauté, et, déplorant le manque de symbiose sociale de son époque, il défend cette idée que « l'influence qui compta dans la vie quotidienne du peuple et lui donna un sentiment d'unité fut constituée, il n'y a aucun danger à le présumer, par les sacrements, le chant et les peintures, le rite et la cérémonie, tous ayant un élément esthétique, plus que par toute autre chose »<sup>245</sup>.

De cette intrication de l'art et de la culture, il ressort que la communauté est fortement influencée par les arts qui rassemblent et unifient l'expérience commune, mais aussi que « cette individualité collective laisse son empreinte indélébile sur l'art qui est produit »<sup>246</sup>. C'est ainsi que la confrontation avec des formes d'art venues de temps ou de lieux éloignés élargit et approfondit notre propre expérience, « la rendant moins locale et moins provinciale, dans la mesure où nous saisissons, par leurs moyens [aux formes d'art], les attitudes fondamentales d'autres formes d'expérience »<sup>247</sup>. Et si notre expérience s'en trouve élargie, c'est parce que, plus précisément : « Les œuvres d'art sont les moyens par lesquels nous entrons, par l'imagination et les émotions qu'elles suscitent, dans d'autres formes de relations et de participation que les nôtres »<sup>248</sup>.

---

<sup>242</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, *op. cit.*, p. 439.

<sup>243</sup> *Ibid.*, p. 536.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>245</sup> *Ibid.*, pp. 526-527.

Il parle ici de l'ère grecque, mais soutient ailleurs la même thèse concernant les sociétés primitives et ensuite l'ère chrétienne.

<sup>246</sup> *Ibid.*, p. 529.

<sup>247</sup> *Ibid.*, p. 532.

<sup>248</sup> *Ibid.*, p. 533.

Pour être un artiste, ce qui manque à tout-un-chacun, ce n'est ni une adresse technique à l'exécution, ni l'émotion originelle (sinon l'expérience esthétique serait également réservée à quelques-uns), mais bien, selon l'auteur, « la capacité d'adapter une idée et une émotion vagues à un véhicule précis »<sup>249</sup>. Ce véhicule, c'est ce que Dewey appelle le *médium*, concentré de matière et de forme, et lorsqu'il s'agit de médiums, « nous nous référons à des moyens incorporés dans le résultat »<sup>250</sup>.

« Le véritable artiste est celui qui voit et qui sent dans les termes de son médium »<sup>251</sup>, celui-ci faisant partie intégrante de son être. Le reste du genre humain, n'ayant pas cette capacité de se saisir d'un matériau particulier pour le transformer en moyen d'expression, doit user, pour arriver à exprimer ce qu'il veut dire, d'une masse de matériaux plus imposante, et de canaux de communication plus divers.

L'artiste est lui-même partie prenante de son médium : « Des pigments, du marbre, du bronze, des sons, ne sont pas comme tels des médias. Ils n'entrent dans la formation d'un médium que s'ils interagissent avec l'esprit et le savoir-faire d'un individu »<sup>252</sup> ; de plus, l'efficace d'un médium particulier ne peut être délimitée, car chaque grand artiste innove un peu et « brise certaines barrières que l'on supposait auparavant infranchissables »<sup>253</sup>.

Il apparaît, par la notion de médium, que toute classification hiérarchique des arts entre eux, est stupide. Chaque médium possède son efficacité propre, qui est susceptible d'être modifiée par la venue du prochain innovateur. De plus, l'art est engagé dans un combat qui lui fait « convertir les matériaux balbutiants ou réduits au silence dans l'expérience ordinaire en médiums éloquents »<sup>254</sup>. Ce point permet à Dewey de prophétiser que l'industrie et la science ne cesseront jamais de fournir à l'art de nouveaux champs d'exercice, et que, partant, ils ne doivent nullement être considérés comme ennemis les uns de l'autre.

Dewey assigne à la critique d'art une place qu'elle aurait dû avoir le bon sens de prendre d'elle-même, mais dont il faut lui montrer la direction. Il dénonce pour commencer la critique de type *judiciaire*, qui énonce des verdicts et des lois, distribue les torts et les mérites, et habitue le

---

<sup>249</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 142.

<sup>250</sup> *Ibid.*, p. 327.

<sup>251</sup> *Ibid.*, p. 332.

<sup>252</sup> *Ibid.*, p. 463.

<sup>253</sup> *Ibid.*, p. 372.

<sup>254</sup> *Ibid.*, p. 376.

public à un endoctrinement plutôt qu'à une éducation : « Le critique de type judiciaire est quelqu'un qui érige en principe et norme ce qui constitue les périls mêmes de son métier »<sup>255</sup>.

Le critique doit juger, bien sûr, c'est là l'essence de son métier, mais sans perdre de vue que le jugement de valeur qui s'applique à une idée ou à une œuvre ne peut pas être énoncé comme un jugement objectif, physique, tel que ceux qui peuvent porter sur des mesures : « la critique est jugement ; [...] comme tout jugement, elle implique une prise de risque, un élément hypothétique [...] son office n'est pas d'effectuer des comparaisons entre différentes choses au moyen d'une règle extérieure prédéterminée »<sup>256</sup>, l'existence d'une telle règle étant, dans ce genre de domaines, impossible.

Le rôle du critique, selon Dewey, est donc bien plutôt celui de guide que celui de procureur. Il a, somme toute, une fonction d'éducateur : il doit pourvoir celui qui se réfère à ses analyses d'instruments pour son expérience personnelle, « c'est alors que ses études pourront venir en aide à l'expérience directe d'autres personnes »<sup>257</sup>. Son jugement se doit de « produire une conscience plus claire des différents constituants et de découvrir le type de cohérence qui les relie pour former une totalité »<sup>258</sup>.

C'est ainsi que la critique peut avoir une portée morale, même indirecte (que les tenants de la critique judiciaire devraient considérer un peu, plutôt que de s'enfermer dans des jugements qui ne servent qu'à asservir le jugement de leur lecteur), et qu'elle joue une partition importante dans la vie de celui qui la lit : « le service qui lui est rendu tient à un accroissement de sa propre expérience par l'œuvre d'art »<sup>259</sup>, qui se trouve enrichie et aiguisée. Le critique est alors le « catalyseur du développement d'une expérience personnelle et sincère »<sup>260</sup>.

#### **e. L'expérience esthétique**

Revenons-en maintenant au chapitre sur l'expérience esthétique, à propos de laquelle nous avons dit deux mots, pour y creuser plus profond.

---

<sup>255</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, *op. cit.*, p. 489.

<sup>256</sup> *Ibid.*, p. 494.

<sup>257</sup> *Ibid.*, p. 496.

<sup>258</sup> *Ibid.*, p. 498.

<sup>259</sup> *Ibid.*, p. 520.

<sup>260</sup> *Ibid.*, p. 521.

Nous disions tout à l'heure que l'expérience, dans son sens premier, est la vie, et que la vie est expérience. Cela parce que l'interaction entre l'individu et son environnement, qui constitue l'expérience, est constante. Mais il arrive souvent, lorsque une expérience vise une fin, qu'elle n'y aboutisse pas. Dewey marque la différence entre ce type d'expérience, qui est le fond sur lequel se déroule l'expérience, et *une* expérience, qui est « l'accomplissement d'un organisme dans ses luttes et ses réalisations dans un monde d'objets »<sup>261</sup> et, dans cette mesure, « elle est la forme embryonnaire de l'art »<sup>262</sup>. L'expérience, comme réalisation totale et accomplissement d'un processus, fait mouvement vers l'esthétique, vers l'art qui, au fond, est lui aussi un accomplissement surgissant de luttes et de réalisations.

La première chose à comprendre en vue d'une maîtrise du concept d'expérience esthétique est donc l'idée de *réalisation d'un processus*. L'auteur fait pour cela un détour par la langue parlée, et l'expression bien connue « d'expérience réelle ». Quand dit-on qu'un événement était *une expérience* ? Quand peut-on délimiter, dans l'existence qui est continue, un instant, un lieu, un événement qui forme un tout, qui « possède en propre des caractéristiques qui l'individualisent »<sup>263</sup> et lui font se suffire à lui-même ? Quand peut-on dire, en y repensant, « ça, c'était une expérience ! » ?

Il apparaît que lorsque l'on peut distinguer, de celles qui précèdent et de celles qui suivent, une expérience en particulier, c'est qu'en elle le mouvement allant d'un point à un autre est clairement définissable, et se réalise dans une succession des parties qui se déroule sans heurts et sans vides. Tout comme dans une œuvre d'art, « les différents actes, épisodes ou occurrences se mêlent et se fondent pour aboutir à une unité, sans pour autant disparaître ni perdre leur propre caractère lors de ce processus »<sup>264</sup>. La véritable œuvre d'art conduit donc, par sa structure même, à vivre *une* expérience. Mais d'autres circonstances le peuvent aussi, puisqu'il suffit qu'en elles les différentes parties se mêlent et se fondent également pour aboutir à une unité dans laquelle elles perdurent.

C'est pour cela que « une expérience instantanée est une impossibilité tant sur le plan biologique que psychologique »<sup>265</sup>. L'expérience se déroule dans le temps et dans l'espace, elle a besoin pour advenir d'un espace-temps où se dérouler, et qu'elle marquera de son sceau. Pour qu'il

---

<sup>261</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 55.

<sup>262</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>263</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>264</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>265</sup> *Ibid.*, p. 363.



soit possible de percevoir la succession d'éléments se fondant les uns dans les autres, d'être conscient du procès en cours d'accomplissement, il faut que le corps ait l'espace et le temps de voir, entendre, sentir, et que l'intelligence ait le temps de s'appliquer sur chaque élément particulier pour enfin les synthétiser dans l'acte de clôture qui ne saurait manquer de résulter du cheminement précédent.

Nous avons là les conditions qui font d'une expérience un moment marquant comme tel. Maintenant, qu'est-ce qui différencie une expérience tout court, d'une expérience esthétique ? Nous savons par Dewey que « c'est ce degré de complétude de l'existence atteint dans l'action et la perception qui fait la différence entre ce qui est raffiné et esthétique en art et ce qui ne l'est pas »<sup>266</sup>. Or, s'il continue d'en être en art comme il en est dans la vie, alors on peut se demander si la complétude de l'existence pourrait être le critère de distinction que nous cherchons.

Pour comprendre ce dont il s'agit avec plus de fruit et moins d'efforts, on peut reprendre l'exemple de la pierre donné par l'auteur : dévalant une pente, une pierre ne vivra une expérience esthétique que si elle remplit certaines conditions. Le désir de connaître le résultat final, l'intérêt porté aux éléments rencontrés chemin faisant, aux paramètres qui accélèrent ou ralentissent le mouvement, le fait que ses actes et ses sentiments varient en fonction du rôle qu'elle attribue (opposant ou adjuvant) à ces éléments, sont ces conditions. Il faut, de plus, qu'elle comprenne l'immobilisation finale comme reliée à tous ces éléments, et qu'elle lui apparaisse comme le « point culminant d'un mouvement continu »<sup>267</sup>.

Ces conditions sont évidemment rarement rencontrées dans l'existence d'une pierre, mais Dewey souligne qu'elles sont également rares dans l'existence humaine : « nous voguons à la dérive »<sup>268</sup>. La complétude de l'existence ne peut, la plupart du temps, être ressentie.

Dewey entreprend maintenant de situer le non-esthétique pour définir l'esthétique en négatif. On verra là les cas dans lesquels la complétude est manquée. Le domaine de l'anesthétique se situe entre deux extrêmes, nous avertit-il. À l'un de ces pôles se trouvent les successions décousues qui commencent on ne sait où et ne finissent nulle part en particulier. À l'autre, se trouve la stagnation et le resserrement que provoque un regroupement de parties qui n'ont entre elles qu'un lien mécanique.

L'esthétique a donc des ennemis, mais il ne s'agit nullement des dimensions intellectuelle ou pratique de l'expérience, comme on est souvent porté à le croire. Il s'agit bien plutôt de « la routine,

---

<sup>266</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 66.

<sup>267</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>268</sup> *Ibid.*, p. 88.

le flou quant aux orientations, l'acceptation docile de la convention »<sup>269</sup>. Pour ressentir la complétude recherchée, il faut donc que l'homme louvoie entre l'absence de but, où aucune initiation n'a eu lieu et où aucune clôture ne peut survenir, et l'efficacité mécanique, où les obstacles sont surmontés, mais sans pouvoir nourrir en rien l'expérience, car le déroulement de l'action est tout à fait automatique – c'est-à-dire jamais conscient.

Dewey nous apprendait ailleurs que : « C'est la plénitude et l'immédiateté de cette participation [la complète participation organique] qui constituent la qualité esthétique d'une expérience en tant que c'est elle qui transcende la qualité "intellectuelle" »<sup>270</sup>. La complétude de l'expérience peut donc, en positif cette fois, être définie comme une participation pleine et immédiate à l'expérience telle qu'elle se déroule.

Le caractère *esthétique* n'est donc pas quelque chose qui s'ajoute à l'expérience de l'extérieure. L'esthétique « consiste [...] en un développement clair et appuyé de traits qui appartiennent à toute expérience normalement complète »<sup>271</sup>. Elle *est* l'expérience, en tant qu'elle est menée à son terme et vécue dans toute la profondeur des relations qui s'y jouent.

L'art est un moyen de parvenir à cette plénitude de participation parce que dans le processus de production de l'œuvre, l'artiste ne cesse jamais de penser selon l'effet qu'elle produira sur celui qui, une fois finie, ne prendra contact avec elle que par la *perception*. L'œuvre est pensée pour être perçue, et elle réalise donc une synthèse des éléments rythmiques qui sauront le mieux capter l'attention, les disposant dans une succession organisée pour conserver l'attention captée et la mener, de bosses en fosses, d'accélération en ralentissements, d'envolées en pauses, vers le parachèvement du mouvement.

On comprend donc que « parce que le monde réel, celui dans lequel nous vivons, est fait d'une combinaison de mouvements et de points culminants, de ruptures et d'unions réformées, l'expérience de l'être vivant est susceptible de posséder des qualités esthétiques »<sup>272</sup>. C'est là où se retrouve, dans le monde, le type de structure que l'artiste cherche à reproduire dans son art, que les qualités esthétiques perçues entraînent l'expérience jusqu'à son plus complet accroissement.

Ces qualités esthétiques, lorsqu'elles sont actualisées, se surajoutent à l'expérience, la rendant plus intense, et lui conférant un accroissement qualitatif véritable. C'est en cela que Dewey peut

---

<sup>269</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 89.

<sup>270</sup> *Ibid.*, p. 356.

<sup>271</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>272</sup> *Ibid.*, p. 51.

entendre que « L'art n'est pas à lui-même sa propre fin, ce que nous recherchons en lui, c'est une possibilité de vie meilleure »<sup>273</sup>.

Faisons un rapide détour par le concept de perception esthétique pour bien cerner la façon donc les qualités esthétiques se *surajoutent* aux autres, non pas en venant s'y plaquer du dehors, mais dans le cœur même de l'expérience... Elle tient tout entière, nous le verrons, à une attention particulière à la forme, qui, « telle qu'elle est présente dans les beaux-arts, est l'art de rendre explicite ce qui est contenu dans l'organisation du temps et de l'espace qu'implique le cours de tout vécu en développement »<sup>274</sup>.

Il est possible de voir les choses, selon les situations, selon les objets et selon nos dispositions, de différentes façons. Dewey l'explicite en montrant les divers types d'intérêts que peut susciter la vue de New-York à partir d'un ferry qui s'y rend. Un tel peut s'intéresser aux bâtiments qu'il voit parce qu'il est pressé et que les voyant s'approcher il a hâte d'arriver ; un autre s'y intéressera d'un point de vue immobilier ; un dernier verra dans l'agencement chaotique des immeubles un signe de la désorganisation d'une société basée sur la compétition...

La vision esthétique est celle qui prêterait plus particulièrement attention aux volumes des bâtiments et à l'attaque de la lumière, à leurs relations entre eux et à celle qu'ils entretiennent avec le ciel et avec l'eau. Pour le dire brièvement : à la forme ; aux relations formelles qu'entretiennent entre eux les éléments d'une scène (qu'elle soit picturale, théâtrale, ou même musicale). Ces relations sont faites « d'affects et d'obligations, de transactions, de générations, d'influences et de modifications mutuelles »<sup>275</sup> entre éléments formels (lignes, points, masses, valeurs...).

Cette perception est ce à quoi les professeurs de dessin s'efforcent : « faire recouvrer par leurs élèves une innocence primitive de l'œil »<sup>276</sup>, pour qu'ils puissent de nouveau, débarrassés de tout un substrat d'habitudes pernicieuses, repérer au mieux les lignes de force et les relations qui façonnent formellement les scènes qu'ils seront portés à représenter. Il s'agit là d'une nécessité pédagogique, mais c'est aussi la fonction morale de l'art, « d'extirper les préjugés, de faire tomber les écailles qui

---

<sup>273</sup> Richard SHUSTERMAN, « Présentation de l'édition française », in John Dewey, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 14.

<sup>274</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 62.

<sup>275</sup> *Ibid.*, p. 231.

<sup>276</sup> *Ibid.*, p. 408.

empêchent l'œil de voir, de déchirer les voiles déposés par les habitudes et les traditions, de perfectionner la faculté de percevoir »<sup>277</sup>.

Dans ce domaine de l'art, Dewey conseille à la fois de bien connaître et d'avoir bien intégré les traditions, on l'a vu, mais surtout de ne pas en rester là. Les musées sont des livres et il est tentant de s'inspirer de l'art précédent, mais il faut également résister à cette tentation, et savoir « les quitter pour nous mettre à l'étude des beautés de la nature et nous efforcer de les exprimer selon notre tempérament personnel »<sup>278</sup>.

Nous serons en effet plus à même, une fois mis à l'école et des prédécesseurs et du monde extérieur, de voir dans toute chose un sujet artistique possible. Or, l'amour par l'artiste du sujet qu'il traite est une condition nécessaire à l'avènement d'une œuvre d'art proprement dite (qui est différente, on s'en souvient, d'un *produit de l'art*, limité à la chose là où l'œuvre est tout en interaction).

De par la spécificité de la perception esthétique, nous pourrions voir également que :

« L'art est une qualité qui s'infiltre dans une expérience ; il n'est pas, sauf métaphoriquement, l'expérience elle-même. L'expérience esthétique est toujours plus qu'esthétique. En elle, un ensemble de choses et de significations, qui ne sont pas esthétiques elles-mêmes, deviennent esthétiques tandis qu'elles s'inscrivent dans un mouvement harmonieux dirigé vers la perfection »<sup>279</sup>.

Cette définition de l'expérience esthétique, n'étant pas nécessairement liée à la notion d'œuvre d'art, ni à quelque autre type précis d'objet ou de circonstances, est très inclusive, et S. Buettner vise juste lorsqu'il fait remarquer que :

« beaucoup d'objets et d'activités humaines considérés hors des limites de l'art possèdent désormais certaines qualités esthétiques. Les actes politiques, moraux ou pratiques pourraient être considérés comme esthétiques s'ils étaient produits avec une intensité qui implique entièrement l'individu qui les produit. [...]. En un mot, tout acte humain peut posséder des caractères esthétiques pour peu qu'il soit conduit jusqu'à sa plénitude »<sup>280</sup>.

---

<sup>277</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 520.

<sup>278</sup> *Ibid.*, p. 502.

<sup>279</sup> *Ibid.*, p. 522.

<sup>280</sup> Stewart BUETTNER, « John Dewey et les arts visuels aux Etats Unis », op. cit., p. 573.

Et les actes humains ne sont pas les seuls non plus à pouvoir posséder une qualité esthétique. Rien n'empêche désormais que « ces objets [de l'industrie] possèdent une forme esthétique, que nous ayons affaire à des tapis, des vases ou des paniers »<sup>281</sup>, puisque c'est le cas « dès lors que le matériau est organisé et adapté de telle manière qu'il contribue immédiatement à l'enrichissement de l'expérience immédiate de qui dirige vers lui son attention perceptive »<sup>282</sup>.

Dewey nous montre donc qu'on a tort de penser que les objets utilisés à des fins pratiques doivent être différents de ceux qui « contribuent à renforcer l'intensité et l'unité de l'expérience »<sup>283</sup>, les objets esthétiques, donc. Par exemple :

« Si on se place du côté du destinataire de l'ustensile, je ne vois pas pourquoi celui qui déguste son thé dans une certaine tasse devrait se priver du plaisir d'en apprécier le dessin et la matière. Il n'est pas de loi psychologique nécessaire en vertu de laquelle nous devrions tous avaler d'un trait nourriture et boissons »<sup>284</sup>.

Ce détour par la perception achevé, et l'expression d'expérience esthétique explicitée, venons-en enfin à élucider la question que Kerlan *ne posait pas*, et semblait bien plutôt laisser de côté, lorsqu'il affirmait que c'était bien sur la nature de cette expérience proprement esthétique qu'il fallait prendre appui pour éduquer...

#### **f. Comment se nouent, entre elles, expérience éducative et expérience esthétique ?**

Ce que nous disait précisément Kerlan dans son article « L'expérience esthétique : quelques réflexions inspirées [*sic*] de la conception de John Dewey », c'est qu'il y a chez Dewey une injonction à rétablir un lien entre l'art et la vie :

---

<sup>281</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, *op. cit.*, p. 204.

<sup>282</sup> *Ibid.*, p. 204.

L'idée d'attention perceptive, qui ne reçoit pas vraiment d'éclaircissement dans le texte, me pose question dans le sens où elle pourrait – mais je n'ai aucune véritable certitude à cet égard et sans doute me faudrait-il relire l'intégralité de l'ouvrage de Dewey à partir de ce point de vue pour en acquérir, ce qui n'est pas envisageable dans l'immédiat – être liée à celle de *Kunstwollen* présente chez Panofsky et que je ne suis pas encore tout à fait parvenue à élucider non plus. S'agit-il de dire qu'il faut que nous cherchions à percevoir la forme esthétique de ces objets de l'industrie pour les en découvrir emplis ? Pourrait-on penser que l'expérience esthétique nécessite que nous la recherchions, en activant notre attention perceptive, pour advenir ?

<sup>283</sup> *Ibid.*, p. 425.

<sup>284</sup> *Ibid.*, p. 426.

« il s'agit, écrit Dewey, "de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience", de "rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence" »<sup>285</sup>.

Cela n'est pas une nouveauté pour nous, c'est en effet la conclusion à laquelle aboutit la critique du musée que j'ai relevée plus haut... Là où Kerlan semble prendre plus de liberté par rapport au texte deweyen, c'est lorsqu'il dit qu'on peut, à propos de Dewey, aboutir à des conclusions semblables à celles qu'il tire du travail de Jean-Marie Schaeffer, à savoir que « c'est dans l'expérience esthétique de l'enfant (notamment) qu'on peut approcher au plus près ce que c'est que l'expérience esthétique »<sup>286</sup>, et que « c'est sur la nature de l'expérience esthétique qu'il faut prendre appui pour éduquer »<sup>287</sup>.

Il nous fait remarquer, à juste titre, que « L'expérience esthétique enveloppe concentration et plaisir, attention et plaisir »<sup>288</sup>, et que la coupure qu'instaure la relation muséale à l'œuvre d'art « masque notamment que l'expérience esthétique est la forme la plus accomplie de l'expérience ordinaire, de l'expérience véritable, de l'expérience pleine et authentique »<sup>289</sup>.

Mais comment conclure de cela qu'il y a chez Dewey le moindre lien entre l'expérience esthétique et son pendant éducatif ? Kerlan semble bien plutôt lancer, là, une piste de réflexion « dans le vide », et comprenne qui pourra.

Eh bien tâchons de comprendre, ou du moins de suivre la piste, et voyons où elle nous mène.

Nous savons que l'expérience esthétique est une expérience plus riche, plus intense, plus aboutie, mais d'une telle expérience, peut-on dire qu'elle est nécessairement éducative ? D'une expérience bâtie de telle façon qu'elle puisse engendrer les relations les plus constructives avec les expériences ultérieures, peut-on dire qu'elle est nécessairement plus riche, qu'elle est esthétique ?

Reprenons, pour tenter de trancher la question, nos critères discriminatoires « d'éducativité » de l'expérience, et notre critère « d'esthétivité ».

---

<sup>285</sup> Alain KERLAN, « L'expérience esthétique : quelques réflexions inspirées de la conception de John Dewey », *op. cit.*

<sup>286</sup> *Id.*

<sup>287</sup> *Id.*

<sup>288</sup> *Id.*

<sup>289</sup> *Id.*

## La complétude permet-elle la continuité et l'interaction ?

Dans l'affirmation que « pour percevoir les choses esthétiquement, il faut revivre ses expériences passées en sorte qu'elles puissent s'inscrire complètement dans une nouvelle structure »<sup>290</sup>, on peut voir comme un *principe de continuité* appliqué à la perception esthétique. La reprise des expériences passées dans la construction de l'expérience présente ressemble de près à ce que, dans le domaine de l'éducation, la continuité permet de discriminer.

La notion de rythme, avancée plus loin dans son développement par l'auteur, me semble procéder du même mouvement : « il y a rythme toutes les fois que chaque pas en avant vient en même temps résumer et faire aboutir ce qui précède, et que chaque dénouement recèle une tension anticipant la suite »<sup>291</sup>.

Mais on sait aussi que l'expérience esthétique doit permettre d'identifier l'aboutissement du processus comme résultante de tous les éléments qui y ont inéluctablement conduit. Or, dans cet accomplissement final, on pourrait voir une rupture ultime, un achèvement abrupt difficile à associer avec l'idée d'une continuité globale de toute l'expérience – entendue non plus comme « moment spécifique » ou « événement clos sur lui-même » mais comme la vie totale d'un individu –.

L'expérience esthétique contiendrait alors une continuité interne à son déroulement, mais resterait, comme on l'a dit précédemment, un « hors du temps », un processus que l'on peut extraire du continuum temporel en le désignant en propre comme *cet après-midi-là, cette tempête-là...* Et cela paraît difficilement conciliable avec l'exigence pédagogique d'inclusion de l'expérience dans la construction continue d'un savoir qui va croissant.

Mais il faut se rappeler de notre métaphore des « blocs », précédemment utilisée. Si l'expérience esthétique est un bloc, commençant quelque part puis se dépliant suivant un rythme continu de modulations différentes se reprenant les unes les autres en menant ainsi le morceau à son terme, c'est-à-dire à l'autre extrémité du bloc, on se souvient que dans l'éducation les expériences scolaires sont des blocs elles aussi. Et on voit bien que la qualité esthétique qui peut affecter un bloc d'expérience scolaire n'a pas l'air de le rendre moins intéressant pour les enfants.

Maintenant, le problème qui se pose à nous est celui de l'inclusion de ce bloc particulier dans l'amas de blocs qui constitue la connaissance de l'élève. Il faut, a-t-on dit, que les blocs se greffent,

---

<sup>290</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 237.

<sup>291</sup> *Ibid.*, p. 289.

se soudent, les uns aux autres. Il faut donc que le bloc soit fait dans un alliage qui se soude facilement aux autres. La seule chose qui empêcherait l'expérience esthétique de contribuer à la continuité de l'expérience éducative, serait donc qu'elle soit forgée dans un alliage spécifique, qui la place à tout jamais en-dehors de ce continuum.

Est-elle différente par essence, ou ne la perçoit-on comme « hors du temps » que par une opération de l'esprit, une facilité d'abstraction du même genre que celle qui permet de parler de la partie « matérielle » de l'œuvre d'art ou de ce qu'elle est « en nous », alors même que *l'œuvre*, en soi, est la totalité relationnelle qui enchevêtre les deux ?

Dewey ne dit nulle part que l'expérience esthétique est différente de l'expérience tout court. Au contraire, « l'art est la manifestation la plus directe et la plus complète de l'expérience *en tant que telle* »<sup>292</sup>. L'expérience esthétique est avant tout une expérience, comme toutes les autres. Elle est simplement parachevée par le fait que son déploiement soit perçu consciemment et sa fin désirée et recherchée dans ses développements : « le but qui détermine ce qui est esthétiquement essentiel est précisément la formation d'une expérience *en tant qu'expérience* »<sup>293</sup>. Elle est une expérience vécue non pour ce qu'elle apporte, mais pour ce qu'elle est.

Ceci ne la place pas sur un autre plan à proprement parler. Il semble donc que l'on puisse conclure que l'expérience esthétique soit faite du même alliage que les autres expériences de l'homme, et qu'elle puisse donc sans problème technique majeur être incorporée à la longue chaîne des expériences éducatives.

Quant à la question de savoir si l'expérience esthétique a partie liée avec l'interaction, qu'il nous suffise de nous souvenir de la distinction que Dewey doit introduire entre les *produits* et les *œuvres* d'art. Elle servait, on s'en souvient, à éviter l'erreur banale qui consiste à oublier que l'œuvre d'art *est* une rencontre, une relation entre le produit d'art, l'objet avec son rythme, sa forme, et le sujet avec son vécu antérieur, son caractère. L'événement proprement esthétique est donc intrinsèquement relationnel, constitué de bout en bout par l'interaction de tous les éléments en présence et, surtout, par leur saisie consciente.

On ne saurait douter que l'esthétique permette l'interaction, puisqu'elle l'appelle bien plutôt et doit en être composée jusque dans ses moindres détails.

### **Le continuum expérimental permet-il de rendre l'expérience plus complète ?**

---

<sup>292</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, *op. cit.*, pp. 478.

<sup>293</sup> *Ibid.*, pp. 473-474.



Nous savons maintenant qu'il paraît possible que la qualité esthétique soit une bonne garante du caractère éducatif de l'expérience. Consacrons un instant à chercher à savoir si le fait qu'une expérience soit éducative peut aider à la rendre esthétique.

L'expérience esthétique a besoin pour naître qu'une attention particulière soit portée à la forme, qui est le point de mire de toute perception esthétique des choses. L'une de ses conditions d'existence est également que la fin soit déjà supposée dans tout le processus qui y mène, qu'elle soit attendue avec impatience ou redoutée (dans le cas de tragédies, par exemple).

Or, il est un point sur lequel je n'ai sans doute pas assez insisté concernant l'éducation ; c'est que Dewey la définit comme un mouvement de *reconstruction de l'expérience* : « Car "l'intégration" dans toute expérience vitale ne consiste pas uniquement à ajouter quelque chose à la somme de ce que nous savions déjà. Elle implique un processus de reconstruction qui peut s'avérer douloureux »<sup>294</sup>.

L'idée de *reconstruction* est celle d'une « réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité de diriger le cours de l'expérience ultérieure »<sup>295</sup>.

L'augmentation de la signification « correspond à la perception accrue des liaisons et des continuités des activités dans lesquelles nous sommes engagés »<sup>296</sup>, elle permet à l'activité de ne plus être aveugle et impulsive, elle permet la prise de conscience des liens et des interactions subies et créées.

L'acquisition d'un « pouvoir accru de direction et de contrôle pour l'avenir »<sup>297</sup> permet de savoir à quoi s'attendre dans une situation qui ressemble à une situation déjà vécue (même si elle n'y ressemble que très peu) et d'être à même d'anticiper ce qui va se produire – pour pouvoir agir, par exemple, en vue d'obtenir l'un ou l'autre type de résultat, en ajoutant ou soustrayant des conditions susceptibles de les favoriser.

Ces deux composantes de la réorganisation de l'expérience qui entrent en jeu dans l'éducation me semblent pouvoir favoriser à la fois la perception esthétique des éléments formels et rythmiques constitutifs de l'expérience engagée, et l'appréhension anticipée de la fin à venir. Il semble donc que soient inscrites au cœur de l'expérience éducative des conditions qui permettent l'avènement

---

<sup>294</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 90.

<sup>295</sup> John DEWEY, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 123.

<sup>296</sup> *Id.*

<sup>297</sup> *Ibid.*, p. 124.

d'un accroissement perceptif semblable à celui qui doit nécessairement être rencontré pour parvenir à la dimension strictement esthétique de l'expérience.

### **Faut-il s'appuyer sur la nature de l'expérience esthétique pour éduquer ?**

Des développements précédents, l'on peut déjà déduire un certain entremêlement des deux types d'expérience envisagés. Nos efforts n'auront donc pas été tout à fait vains. Cependant, pour parvenir à ce résultat, il nous a fallu lire entre les lignes. Si l'on avait dû s'en tenir à ce que Dewey expose en toutes lettres sur la question, il en aurait été autrement.

Il y a bien ce passage où il dit que « Si l'activité d'un professeur était lisse au point d'exclure les perceptions émotionnelles et imaginatives de ses actes, on pourrait la confier sans dommage à un pédagogue ennuyeux et sans talent »<sup>298</sup>, et donc on peut tirer l'idée qu'il y a du souci à se faire, en éducation, pour la façon dont sera perçu, *si pas* l'expérience réalisée, du moins le rôle du maître. Il y a ainsi dans le métier d'enseignant une dimension propre à l'art, celle d'une production liée étroitement à la perception ; celle d'un retour à faire sur ce que l'on produit en adoptant le point de vue du destinataire, pour voir comment il le percevra, et adapter sa production en fonction.

Bien sûr, de là et de ce qu'on a relevé plus haut concernant le métier d'enseignant, il n'y a qu'un pas à faire pour pouvoir dire que l'enseignement est un art qui doit créer les conditions permettant à l'élève de participer pleinement et immédiatement à l'expérience. Et que, ce faisant, on s'assurera dans le même temps que l'expérience nouvelle s'appuie sur les précédentes et enrichisse la perception en vue des suivantes, et qu'elle se produise dans une interaction parfaite entre l'enfant et les choses et les gens qui l'entourent, aboutissant à une expérience continue, interactive et complète.

Mais c'est précisément ce pas que Dewey ne semble pas faire, soit qu'il ait ses raisons, soit qu'au moment de poser le pied à terre il entrevoie d'autres développements possibles ailleurs, et parte dans une autre direction. Dans le doute, et au cas où il aurait eu ses raisons que ma raison ignore, raisons que je trahirais en posant, moi, mon pied, là où il a délibérément choisi de ne pas mettre le sien, je m'en abstiendrai.

Cependant, il semble qu'en restant au niveau de ce qui est explicitement exprimé dans ses textes on puisse tout de même conclure à la primauté de l'expérience esthétique sur toute autre, dans le sens où Dewey nous dit, « montrant ainsi, n'en déplaise à ses critiques, que l'esthétique est

---

<sup>298</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 427.

bien au cœur de toute sa philosophie »<sup>299</sup>, que « c'est l'expérience esthétique qui donc permet au philosophe de comprendre ce qu'est l'expérience »<sup>300</sup>, dans le sens où la forme de l'expérience esthétique telle que développée précédemment – à savoir l'unité, saisie de façon immédiate, des éléments qui constituent une expérience –, est la condition nécessaire permettant seule d'identifier une situation, ou un état de choses, comme étant une expérience, un tout cohérent.

De plus, nous savons que si elle n'est pas parachevée par une qualité esthétique, « la pensée reste inaboutie »<sup>301</sup>. Il paraît donc incontournable, en éducation comme ailleurs, d'en passer par l'esthétique afin de parvenir à des expériences intellectuelles complètes.

#### 4. La vision deweyenne de l'éducation esthétique

Nous consacrerons ce chapitre à l'élucidation des rares passages où, dans sa production pédagogique, Dewey fait détour par l'éducation esthétique (ou artistique) à proprement parler. Nous avons déjà pointé du doigt le principal : le chapitre « The School and the Life of the Child » du livre *School and society*.

Cependant, il nous faudra pour être complets porter également notre attention sur certaines évocations présentes dans *L'art comme expérience*, ainsi que sur une petite section de *Démocratie et éducation* où l'auteur se penche quelques instants sur la place de la littérature et des beaux-arts dans le programme scolaire. Commençons par cela.

Préoccupé dans son développement par la question des valeurs et de l'évaluation, il fait intervenir l'art dans une discussion sur l'appréciation. Il nous apprend, pour commencer, que dans le début de l'éducation, il n'y a pas lieu de distinguer les arts industriels et les beaux-arts. Les activités qui sont proposées aux enfants dans l'enseignement idéal, qui est l'objet de l'ouvrage, englobent ces deux dimensions. La réflexion en abstrait les aspects par lesquels elles se rattachent à la production artistique, à l'expérience et aux arts utilitaires, mais en pratique elles sont totales et enrichissent sur tous les plans l'expérience de l'élève.

---

<sup>299</sup> Richard SHUSTERMAN, « Présentation de l'édition française », in John Dewey, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 19.

<sup>300</sup> *Ibid.*, p. 19.

R. Schusterman note cette phrase entre guillemets, indiquant que c'est ce que dit Dewey en concluant un raisonnement sur le sujet. Mais il n'ajoute pas d'appel de note et je n'ai pas réussi à retrouver la citation originale. Il faut donc ici faire acte de confiance et accepter de croire qu'il s'agit bien là des dires de l'auteur, sans en avoir de preuve tangible...

<sup>301</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 85.

Puis, revenant à la question de l'appréciation, il nous dit que « cette mise en valeur des qualités qui rendent l'expérience ordinaire attirante, saisissable – susceptible d'être pleinement assimilée – et agréable, constitue la première fonction de la littérature, de la musique, du dessin, de la peinture, etc., dans l'éducation »<sup>302</sup>. Ils ne sont pas le seul moyen de l'appréciation dans son sens général, mais sont par contre « les principaux moyens d'une appréciation accrue et plus intense »<sup>303</sup>.

Leur tâche est donc, comme elle est celle de toute appréciation, de former les critères de valeur pour les expériences ultérieures, et de fixer le goût chez les enfants. Mais ils doivent faire cela de façon plus accrue que n'importe quelle autre forme d'appréciation. Ils ont à choisir « les éléments valables qui donnent de l'agrément à toute expérience et [à] concentre[r] l'attention sur eux »<sup>304</sup>. Dewey conclut donc qu'ils ne sont en aucun cas des « luxes » de l'éducation, mais bien « des expressions accentuées de ce qui fait la valeur de l'éducation »<sup>305</sup>.

Dans *L'art comme expérience*, bien qu'il ne s'agisse visiblement pas de sa préoccupation principale, Dewey laisse toutefois échapper par endroits quelques directives et conseils concernant la façon dont il faut éduquer à l'art ou à la perception esthétique.

Nous en avons déjà relevé certains dans le développement qui concernait la vision esthétique générale de Dewey, et qui précédait la discussion plus précise de sa conception de l'expérience esthétique en elle-même. On se souvient par exemple du rôle du professeur de dessin, qui était de faire recouvrir à la faculté perceptive de ses élèves une innocence primitive. Ou de l'injonction adressée à l'apprenti-artiste de ne pas se borner à l'imitation des anciens, mais de sortir chercher de l'inspiration dans la nature pour exprimer cette dernière selon sa personnalité propre.

Dewey donne encore à l'éducation un développement au-travers de l'utilisation qu'il fait de l'idée que l'art est communicatif : « C'est par la communication que l'art devient l'organe incomparable de l'instruction, mais le procédé est si éloigné de celui qui est habituellement associé à l'idée d'éducation, c'est un procédé qui élève l'art si loin au-dessus de ce que nous sommes accoutumés à considérer comme instruction, que nous sommes rebutés par toute suggestion d'enseigner et d'apprendre sur l'art »<sup>306</sup>. Apprendre *sur* l'art, c'est-à-dire ici utiliser l'art, ses produits – non plus sa capacité d'accroître la qualité de l'expérience –, comme moyen d'instruction.

---

<sup>302</sup> John DEWEY, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 304.

<sup>303</sup> *Id.*

<sup>304</sup> *Id.*

<sup>305</sup> *Id.*

<sup>306</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 553.

Il y a dans cette idée deux directions à suivre. L'art peut être un moyen d'instruction : d'une part, lorsque l'on apprend à devenir un artiste, et d'autre part, lorsque l'on apprend des choses à partir d'une étude des produits ou des traditions de l'art « classique ». De cette seconde possibilité, Dewey ne traite nulle part, en tous cas dans aucun des ouvrages que j'ai consultés<sup>307</sup>.

Concernant la première direction, qui porte à faire de l'enfant un artiste, il est déjà acquis que « c'est dans la création d'objets que se crée le soi, création qui exige une adaptation active à des matériaux extérieurs, laquelle implique une modification du soi susceptible d'exploiter et de dominer les contraintes extérieures en les incorporant dans une vision et une expression individualisée »<sup>308</sup>. Il y a ainsi beaucoup de fruits à récolter et l'initiative sera sans doute heureuse. Dewey exploite plus amplement ce thème dans *School and society*, et c'est dans cet essai que nous allons poursuivre notre cheminement dans un instant. Prenons juste le temps de faire un léger détour...

L'éducation à l'art comporte une troisième voie, qui est celle par laquelle l'enfant sera amené à pouvoir apprécier ce qu'il perçoit dans toute son étendue : « La préparation motrice est une composante importante de l'éducation esthétique à tous les niveaux particuliers. Savoir ce qu'il faut regarder et comment le voir demande que l'équipement moteur soit prêt pour cela »<sup>309</sup>.

Cette citation nous apprend deux choses distinctes, qui sont d'égale importance. D'abord, qu'il faut porter attention et considération au physique dans l'éducation esthétique, et apprendre au corps à bien se comporter. Ensuite, que l'éducation esthétique vise à apprendre *ce qu'il faut regarder et comment le voir*.

Mais Dewey ajoute, tout de suite après, que les canaux de réponse motrice qui doivent être définis et prêts à servir, sont « dûs [*sic*] en partie à notre constitution naturelle et en partie à l'éducation qui découle de notre expérience »<sup>310</sup>. Bien entendu, l'éducation scolaire doit elle aussi *découler de notre expérience*, puisqu'il y a lieu de refondre tous les programmes afin de faire de l'expérience à la fois l'instrument et la visée pratique de l'enseignement. Mais nulle part Dewey n'assigne à l'éducation scolaire la mission de former les canaux de réponse motrice en vue

---

<sup>307</sup> Il y a bien un développement concernant les *images* comme « grand instrument de l'instruction » dans le *Credo pédagogique*, *op. cit.*, p. 121. Mais à y regarder de plus près il s'agit en fait des images *mentales*, que l'enfant se forme des objets avec lesquels il entre en contact, et auxquelles il faut porter attention pour qu'elles soient le plus « définies, nettes et de plus en plus précises » possible.

<sup>308</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, *op. cit.*, p. 456.

<sup>309</sup> *Ibid.*, p. 176.

<sup>310</sup> *Id.*

précisément de la perception esthétique. Il serait donc peut-être trop audacieux de le faire à sa place : j'ai peut-être parlé trop vite et il est possible qu'il considère que la formation de la capacité de voir correctement découle *naturellement* de l'expérience humaine, sans qu'aucune intervention pédagogique ne soit nécessaire.

Là où, toujours dans *L'art comme expérience*, il semble plus probable qu'une éducation consciente doive entrer en jeu, c'est pour permettre à l'individu de savourer pleinement une pièce de théâtre, ou un opéra. La remarque paraît deux fois. Il faut, souligne Dewey, être *préparé* au théâtre, pour ne pas passer à côté de la pièce, car quelqu'un qui ne connaît pas les conventions du théâtre peut très bien « être tellement disposé à prendre positivement part à ce qui se déroule sur la scène – à aider le héros et à s'opposer au méchant, comme il souhaiterait le faire dans la vie – »<sup>311</sup>, que l'art dramatique mis en scène devant lui ne fera pas sens comme il aurait pu. De même, remarque Dewey, pour apprécier un opéra tragique, il est bon de savoir à l'avance ce qu'est le lyrisme.

Et là, me semble-t-il – ce dont il est question reposant davantage sur des conventions que sur la formation adéquate d'un organe physique –, il est plus probable qu'il faille en passer par un apprentissage dans le sens positif, organisé, du terme.

Passons donc maintenant à ce que Dewey nous dit de l'éducation esthétique dans *School and society*. La première chose à savoir, et à ne pas oublier, est que :

« L'enfant qui commence sa scolarité apporte avec lui quatre "impulsions innées" - celles "de communiquer, de construire, de chercher à savoir et d'affiner son expression" - qui sont "les ressources naturelles, le capital non investi, dont la mise en valeur conditionne la croissance active de l'enfant" »<sup>312</sup>.

L'impulsion qui consiste à affiner son expression est évidemment liée à l'art. On le sait puisqu'on a déjà parlé du sens précis que Dewey confère au terme d'expression, et, de plus, il qualifie plus directement l'impulsion expressive d'*art instinct*. Cet instinct artistique découle de ceux de communication et de construction. Il est leur « raffinement et leur pleine manifestation »<sup>313</sup>. Pour

---

<sup>311</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, *op. cit.*, p. 176.

<sup>312</sup> Robert B. WESTBROOK, « John Dewey (1859-1952) », *op. cit.*, p. 3.  
Citation de Dewey : (Dewey, 1899, p. 30)

<sup>313</sup> John DEWEY, *School and society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1900, 1915, p. 41.  
« It is their refinement and full manifestation ».

passer de la construction à l'œuvre d'art, il suffit en effet de la rendre complète, libre et souple, de lui donner une intention sociale, et quelque chose à dire.

Le point de départ d'un enseignement lié à l'art est donc que « tous les enfants aiment s'exprimer par l'intermédiaire de la forme et de la couleur »<sup>314</sup>. C'est à partir de cela que le maître doit composer.

Il y a lieu de commencer, dans cette matière, par laisser l'enfant suivre son élan. Puis, par « la critique, la question et la suggestion, amenez-le à la conscience de ce qu'il a fait, et de ce qu'il doit faire »<sup>315</sup>. Le résultat, affirme l'auteur, sera bien différent de ce qu'il aurait été si l'enfant avait simplement été laissé libre de poursuivre indéfiniment sur la même voie l'impulsion qui l'y poussait. Si tel avait été le cas, toute croissance aurait été le pur fruit du hasard.



Fig. 1 : dessin d'enfant d'une grotte et d'arbres, *Op. cit.* John Dewey, *School and society*, entre les pages 40 et 41.

Pour illustrer cela, Dewey inclut à son livre le dessin d'un enfant de sept ans, reproduit ci-contre, en figure 1. Il s'agit, nous dit-il, du meilleur travail réalisé par cet enfant. Il représente une grotte et un arbre.

Mais la grotte est placée d'une façon impossible en réalité, et l'arbre, tige verticale à laquelle s'adjoignent des barres horizontales, ne ressemble pas aux arbres que l'on peut observer au-dehors.

Si on laisse l'enfant répéter ce type de dessin jour après jour, nous dit l'auteur, il va gâter son instinct plutôt que de l'exercer.

Pour exercer l'instinct de l'enfant, il faut bien plutôt lui conseiller de regarder les arbres de plus près, pour les comparer avec celui qu'il a dessiné, et examiner ainsi plus consciencieusement le travail qu'il a réalisé. Il dessinera donc, pour s'exercer, des arbres par observation de modèles.

<sup>314</sup> John DEWEY, *School and society*, *op. cit.*, p. 41.

« All children like to express themselves through the medium of form and color ».

<sup>315</sup> *Id.*

« and then through criticism, question, and suggestion bring him to consciousness of what he has done, and what he needs to do »



Fig. 2 : dessin d'enfant d'une forêt, *Op. cit.* John Dewey, *School and society*, entre les pages 42 et 43.

C'est ce qui a été demandé à l'enfant qui avait fait ce dessin.

Puis, finalement, « il a de nouveau dessiné [le même sujet] à partir de l'observation, de la mémoire, et de l'imagination combinées »<sup>316</sup>. Son dessin est toujours libre, il exprime toujours la propre pensée imaginative de son auteur, mais il est plus réaliste, comme on peut le voir ci-contre en figure 2, car il est contrôlé par une étude détaillée de ce à quoi ressemblent, dans la réalité, les arbres.

On se souvient que G. Deledalle insistait sur le fait que l'impulsion artistique était la plus valorisée par Dewey. Et pour cause : elle est la résultante des autres, leur aboutissement, comme on l'a vu ci-dessus. Mais comme toutes les impulsions, elle n'est qu'un point de départ, et il faut que le maître soit là pour lui donner un sens. Car le risque, en partant des désirs, intérêts et pulsions de l'enfant, est de sacrifier pour un beau geste la discipline, la culture et les informations qui sont nécessaires à sa croissance.

Heureusement, l'enfant n'est pas seul et la question de ce risque ne se poserait véritablement que « s'il n'y avait aucune autre possibilité qui nous soit ouverte à part celle s'exciter ou de céder à ces impulsions de l'enfant »<sup>317</sup>. Puisqu'il y a une autre possibilité, et que l'on peut aussi donner à l'impulsion une direction différente de celle qu'elle prendrait spontanément, il n'y a pas de danger : la discipline, la culture et les informations seront préservées.

En effet, l'éducateur est là pour veiller au grain et proposer à l'activité de l'enfant, qui s'enracine bien entendu dans ses impulsions, les repères qu'il faut – sous forme, on l'a vu, de conseils, de critiques et de questions – pour que sa croissance s'effectue dans une direction qui soit porteuse de tous les accroissements possibles de sa perception, de ses savoirs et savoir-faire, et donc de son intelligence.

C'est ainsi également qu'il faut qu'il en aille dans l'éducation artistique, on vient d'en avoir un très bon exemple.

<sup>316</sup> John DEWEY, *School and society*, *op. cit.*, p. 42.

« he drew again from combined observation, memory, and imagination ».

<sup>317</sup> *Ibid.*, p. 38.

« If there were no way open to us except to excite and indulge these impulses of the child ».



## 5. Conclusion temporaire

Il semble évident que je ne peux faire le même constat en achevant de parler de Dewey, que celui que j'ai fait concernant Schiller. Dewey est bien, lui, un pédagogue, dans le sens où il est véritablement préoccupé de pédagogie et, plus largement, d'éducation. C'est-à-dire, si l'on répercute la distinction qu'opère G. Deledalle, qu'il s'occupe aussi bien de pédagogie dans le sens de « technique et pratique de l'éducation des enfants en milieu scolaire »<sup>318</sup> que d'éducation, dans le sens plus large de formation de l'homme.

Inutile je crois de revenir sur tout ce que nous avons dit. Et nous sommes encore loin d'avoir fait le tour de tous les détails de son œuvre, ni même de ceux contenus dans un ouvrage comme *Démocratie et éducation*. Nous avons cependant déjà saisi un panorama suffisant pour nous faire une bonne idée des implications de ses théories, et des répercussions qu'elles peuvent avoir concernant notre problématique.

Dewey ne mentionne nulle part la possibilité d'une éducation extra-scolaire. Sans doute parce qu'à son époque l'idée était toute neuve et pas encore véritablement répandue. Mais puisqu'il assigne à l'école le rôle d'éduquer l'enfant « comme s'il était à la maison », avec la même richesse expérimentale – tant au niveau physique de son interaction avec la nature, les outils et objets de la vie courante, qu'au niveau social de son interaction avec les personnes qui l'entourent –, il est probable qu'il aurait tout bonnement étendu ce conseil à toute sphère dans laquelle l'éducation des enfants est envisagée.

Il semble donc que l'on puisse tirer parti de ses observations pédagogiques en vue d'une application pratique dans le genre de structure dont je parlais au début, c'est-à-dire dans le cadre des stages que mes collègues et moi animons.

Je pensais, pour avoir lu un peu partout que Dewey s'inspirait de Rousseau, découvrir en lui un tenant de la position non-interventionniste. Je pensais ainsi qu'il tiendrait plutôt avec ceux de mes collègues qui se réjouissent que les enfants fassent des « scraboutchas » qui ne ressemblent à rien de précis et préfèrent peindre les cochons en vert qu'en rose, parce que l'enfant a en lui une

---

<sup>318</sup> Gérard DELEDALLE, « Présentation », in John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 2.

Cette distinction éclaire également l'affirmation intuitive que je formulais dans la conclusion temporaire concernant Schiller, lorsque je disais de lui qu'il n'est pas pédagogue. En effet, si l'éducation l'intéresse, la pratique de l'éducation des enfants ne le préoccupe nullement. Voir *supra* le point « 3. Conclusion temporaire », p. 42.

créativité débordante, et qu'il ne faut pas le dénaturer. Qu'il défendrait chez l'enfant cette liberté d'expression et de création.

J'ai découvert, avec beaucoup d'intérêt, qu'il n'en était rien. Au contraire. S'il soutient qu'il faut se baser sur les impulsions des enfants c'est, comme on l'a déjà dit, pour assurer à la pratique pédagogique une meilleure assise et plus de fruits. Et on sait maintenant qu'il ne faut certainement pas laisser libre cours à ces impulsions. Lorsqu'il dit que « l'enfant est déjà intensément actif, et la question de l'éducation est celle de la prise en charge de ses activités, celle de la direction à leur assigner »<sup>319</sup>, on voit clairement que l'éducateur n'a plus qu'à se retrousser les manches, et y aller.

C'est à lui de voir où l'impulsion de l'enfant peut mener, à lui d'enrichir l'expérience en proposant des liens, des découvertes, un projet plus large que celui auquel s'arrêterait l'enfant s'il se contentait de donner libre cours à ses instincts. On comprend donc ce que Westbrook veut dire lorsqu'il met l'accent sur le fait que « la théorie éducative de Dewey est beaucoup moins centrée sur l'enfant et davantage sur l'enseignant qu'on ne le pense souvent »<sup>320</sup>.

À ce sujet, je vais me permettre un petit détour supplémentaire. Il me semble en effet n'avoir pas encore introduit de réserve concernant l'universalité des principes édictés précédemment. Dewey, quand il propose tout ceci, n'entend absolument pas être exagérément prescriptif. En aucune manière. Il n'établit pas de lois de ce que l'éducation progressive *doit être*, ici et partout, aujourd'hui et pour toujours. Son but est de fournir les bases d'une philosophie de l'expérience qui devra être prolongée par tous ceux qui auront quelque chose à y ajouter.

De même, concernant la pédagogie, il propose un cadre, une méthode, dont les éléments pratiques sont à adapter à la situation dans laquelle ils se trouvent par les éducateurs eux-mêmes, qui sont les véritables pièces maîtresses de son système. Les situations étant différentes, les matières enseignées comme les occupations entreprises doivent nécessairement l'être aussi : « Il n'est pas question que les écoles progressives soient partout soumises à un même programme. Ce serait abandonner le principe de la coordination entre les études et l'existence actuelle et vivante »<sup>321</sup>.

---

<sup>319</sup> John DEWEY, *School and society*, *op. cit.*, p. 37.

« The child is already intensely active, and the question of education is the question of taking hold of his activities, of giving them direction ».

<sup>320</sup> Robert B. WESTBROOK, « John Dewey (1859-1952) », *op. cit.*, p. 5.

<sup>321</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, *op. cit.*, p. 84.

Dewey serait donc, comme je le disais il y a un instant, du côté de ceux qui considèrent qu'il faut pouvoir donner à l'enfant des indications, et lui transmettre, en pratique, des notions d'harmonie formelle et de composition. Mais il brillerait par une intransigeance absolue concernant les méthodes par lesquelles les enfants ont à prendre connaissance de ces éléments.

Comme on l'aura compris, ce qu'il y a lieu de faire, ce n'est pas d'expliquer à l'enfant que son dessin « n'est pas réussi parce que », ni lui dire, de façon plus détournée, qu'il « serait plus réussi si », car l'expérience ne serait alors plus éducative : « Mais pour l'enfant réaliser sa propre impulsion en reconnaissant les faits, matériaux et conditions impliquées, et ensuite réguler cette impulsion par cette identification, est éducatif. C'est là la différence, sur laquelle je voudrais insister, entre exciter ou céder à un intérêt et le réaliser selon sa direction »<sup>322</sup>.

Pour en finir concernant Dewey et nous permettre de passer à une comparaison de nos deux auteurs principaux ainsi qu'à une conclusion non plus temporaire mais définitive de cet essai, je soulignerai enfin un point qui me semble délicat dans son exposé.

Nous avons bien fait le tour de tout ce qui est dit concernant les intérêts et impulsions sur lesquelles l'enseignement doit s'appuyer. Nous sommes maintenant à en mesure de nous imaginer clairement comment réaliser ce type d'enseignement, et pourquoi il est important de s'y atteler. Cependant, Dewey laisse une zone d'ombre. Il ne dit jamais véritablement s'il faut donner à chaque enfant une occupation qui lui corresponde en propre, ou s'il faut parvenir à synthétiser les intérêts de tout un groupe pour déterminer l'occupation qui sera celle de la communauté tout entière.

Il ne cesse de parler des intérêts individuels de l'enfant qui doivent être pris en compte ; et pourtant, lorsqu'il parle de discipline et de contrôle, il dit qu'ils s'appliquent *au nom du groupe*, qui est une communauté qui impose ses règles à ses membres. En outre, dans sa Laboratory School, selon les exemples donnés par R. Westbrook, les enfants regroupés par catégories d'âge s'occupaient tous de la même chose au même moment ; et il semble bien, dans son souci démocratique, que l'assignation par Dewey d'un rôle responsabilisant aux interactions de l'enfant inscrit dans la communauté soit de nature à confirmer la thèse d'une activité, d'un projet, mené de front par tout le groupe.

Pourtant, il n'est explicité nulle part de quelle manière les intérêts des enfants fusionnent en une occupation commune. Car s'il faut que l'occupation réponde aux impulsions de tous à la fois,

---

<sup>322</sup> John DEWEY, *School and society*, *op. cit.*, p. 41.

« But for the child to realize his own impulse by recognizing the facts, materials, and conditions involved, and then to regulate his impulse through that recognition, is educative. This is the difference, upon which I wish to insist, between exciting or indulging an interest and realizing it through its direction ».

on voit difficilement comment elle pourrait le faire sans que ces impulsions s'accordent, d'une façon ou d'une autre. Sans cela, tous ne peuvent être impliqués de la même manière, ni fournir les mêmes efforts en vue de la réalisation de l'objectif collectif.

Le seul passage un temps soit peu éclairant sur cette question est celui où Carroi, dans son introduction à *Expérience et éducation*, nous parle des enfants timides : « Il faut pourtant savoir protéger les timides et les solitaires [...]. C'est dans la solitude qu'ils travaillent et qu'ils créent. Manquerait donc à leur liberté essentielle le maître qui, à tout prix, voudrait les intégrer dans le groupe et dans l'expérience en cours »<sup>323</sup>. Il y aurait donc des exceptions à ce système de fonctionnement en *communauté*, et le maître aurait à assumer le double rôle d'« investigateur discret et respectueux des possibilités personnelles »<sup>324</sup> en même temps que d'« animateur fervent [...], et [de] chef d'orchestre par qui les rythmes individuels se révèlent, s'organisent et se fondent en une œuvre symphonique »<sup>325</sup>.

Mais peut-on vraiment compter sur Carroi pour exprimer là l'idée de Dewey, alors que chez celui-ci je n'ai trouvé aucune trace d'un développement semblable ? N'est-il pas en train de nous fournir des prolongements personnels ?

Il me semble en tous cas difficile de concevoir, sans explication plus précise et sans suggestion de méthode à appliquer, comment l'éducateur doit pouvoir baser une activité collective sur les impulsions personnelles de *tous les enfants*, et de chacun, à la fois.

Leur participation à tous à l'élaboration d'un projet commun pourrait être une solution, mais Dewey ne fait que l'effleurer lorsqu'il dit que « il n'y a pas [...] de disposition plus judicieuse que cette importance accordée à la participation de l'élève dans la conception des projets qui inspirent ses activités »<sup>326</sup>. Et, de nouveau, faut-il croire Carroi quand il dit, dans le même passage cité ci-dessus, que l'expérience *crystallise* le groupe, en agrège les éléments ?

---

<sup>323</sup> M.A. CARROI, « Présentation de la pédagogie de J. Dewey », in John Dewey, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 30.

<sup>324</sup> *Id.*

<sup>325</sup> *Id.*

<sup>326</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 84.

### III. Revenons sur l'idée d'une cohérence possible du registre de l'éducation esthétique...

#### Schiller et Dewey

Prenons encore l'espace-temps de comparer nos deux auteurs sur certains points qui me semblent les rapprocher, malgré les nombreux aspects sous lesquels il paraissent au premier abord éloignés, voire opposés. Cette comparaison permettra de mettre en lumière certaines facettes des théories déjà abordées qui n'ont pas encore bénéficié, à mon sens, de toute l'attention qu'ils méritent. Malheureusement, cet essai étant nécessairement limité tant dans le temps que dans l'étendue, il ne s'agira ici que d'une évocation. Nous pourrons tout de même dégager certaines pistes à suivre, et cela me semble suffisant pour justifier que l'on s'y arrête.

Si l'on compare nos deux auteurs quant à leurs préoccupations, on s'aperçoit vite que là où Schiller, poète et écrivain, ne s'attarde que très ponctuellement sur la philosophie du beau, et de façon encore plus épisodique sur la question de l'éducation (dont comme je l'ai déjà relevé il parle fort peu, même dans une œuvre au titre aussi prometteur que celui des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*) ; Dewey, lui, semble avoir le parcours inverse, et force est de constater que la question esthétique prend la place, dans sa bibliographie, d'une parenthèse inattendue en comparaison de la quantité de développements qu'il a fournis concernant l'éducation.

Ses autres ouvrages, traitant de logique, de psychologie, d'épistémologie, de morale et d'éthique, et surtout d'éducation, se recoupent les uns les autres, et *L'art comme expérience* fait figure d'outsider dans une trame plutôt uniforme. Ce qui est compréhensible quand on sait qu'il « fut spécialement écrit pour apporter une réponse à l'accusation d'une inadéquation entre pragmatisme et esthétique »<sup>327</sup>, et non comme accomplissement d'un véritable penchant de l'auteur.

Par ailleurs, entre Schiller, poète allemand de la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, et Dewey, philosophe américain passionné par la science et dont la carrière couvre la fin du XIX<sup>ème</sup> et la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, les rapprochements ne paraissent pas évidents.

Ils sont néanmoins plus proches qu'on ne peut le penser *a priori*, puisqu'ils insistent tous les deux sur l'unité, contre les traditionnelles visions dualistes, de l'intelligence sensible et de la perception dans le processus menant à la connaissance. Schiller, en effet, nous rappelait dans une

---

<sup>327</sup> Richard SHUSTERMAN, « Présentation de l'édition française », in John Dewey, *L'art comme expérience*, op. cit., p. 16.

note à la Lettre 25 que les trois moments idéaux, sensible, esthétique et rationnel, ne pouvaient être considérés, dans l'expérience, comme véritablement séparés, mais qu'ils étaient tous trois présents dans chaque acte de perception, que leur intrication devait, pour être décryptée, être l'objet d'un acte d'abstraction et qu'il ne les exposait séparément que suite à un tel acte. De même Dewey considère-t-il que « la pensée ne peut pas être séparée de l'objet du savoir puisque sa saisie même est une partie intégrante du fait de penser »<sup>328</sup>.

Un autre point commun à considérer est que tous deux semblent voir le moment esthétique comme une *rencontre*, celle d'un objet avec un sujet. Et dans cette rencontre, tous deux mettent l'accent sur l'expérience vécue par le sujet. Pour l'un comme pour l'autre, l'objet n'est qu'un moyen. Ce qui compte chez Schiller, c'est l'état esthétique de déterminabilité active dans lequel l'individu est opportunément replongé par sa rencontre d'avec l'œuvre d'art réussie. Chez Dewey, « l'art *consiste* en l'expérience et non simplement en l'objet à considérer avec l'extériorité du détachement esthétique »<sup>329</sup>, et on se souvient de l'insistance qu'il met à prévenir le lecteur du fourvoiement qui consiste à qualifier d'œuvre d'art, l'objet qui n'en est qu'une partie.

Leurs thèmes sont donc similaires, et les arguments qu'ils développent vont, au bout du compte, dans le même sens.

En effet, Schiller, imprégné des thèses psychophysiologiques qui ont cours dans le domaine de la médecine à son époque, est plus attentif que beaucoup d'autres à l'idée d'unité du corps et de l'esprit qui sera si chère à Dewey un siècle plus tard. De même, Dewey nous révèle que selon lui : « Aucune habileté purement technique ne peut rendre beaux de tels bâtiments [les constructions publiques actuelles, qui sont laides] comme le furent les temples autrefois. Il faut d'abord qu'advienne une transformation humaine telle que ces structures expriment spontanément une harmonie des désirs et des besoins qui à présent n'existe pas »<sup>330</sup>, soulignant par là une nécessité d'équilibre interne à l'homme qui permettra la création d'un équilibre semblable, externe et commun. Nous retrouvons là sans difficulté la description d'un mouvement social qui n'est pas sans rappeler celui que Schiller appelle de ses vœux.

La liberté, qui est l'un des points culminants de la pensée de Schiller, en tant qu'aboutissement de tout le geste esthétique, est également un thème présent chez Dewey, et non des moindres, puisqu'il nous dit, dans *Expérience et éducation*, que « La seule liberté qui soit d'une

---

<sup>328</sup> Stewart BUETTNER, « John Dewey et les arts visuels aux Etats Unis », *op. cit.*, p. 569.

<sup>329</sup> *Ibid.*, p. 574. [c'est l'auteur qui souligne]

<sup>330</sup> John DEWEY, *L'art comme expérience*, *op. cit.*, p. 380.

importance durable est la liberté de l'intelligence, c'est-à-dire la liberté d'observation et de jugement qui s'exerce au profit de buts intrinsèquement valables »<sup>331</sup>. La liberté extérieure ne doit toutefois pas être négligée, car « l'élève a un corps qu'il amène à l'école, en même temps que son esprit. Et le corps est nécessairement une source d'énergie ; il faut qu'il fasse quelque chose »<sup>332</sup>. Une liberté physique laissée à l'enfant permettra au maître de le connaître mieux, car la nature de l'enfant ne peut pas se révéler s'il est assis en silence comme tous les autres. Cependant, une fois la liberté du corps acquise, il s'en faut de beaucoup qu'on soit arrivé à un résultat satisfaisant, et une liberté résultant d'une absence de contrainte n'est intéressante que si « elle est le moyen d'une liberté qui est un pouvoir : pouvoir d'enfanter des projets, de penser judicieusement, de mesurer les désirs à leurs conséquences ; pouvoir de choisir et d'ordonner les moyens grâce auxquelles on poursuit les fins qu'on s'est assignées »<sup>333</sup>.

Un élément à relever est qu'ils partagent une référence majeure, qui leur est également commune ; tous deux citent à plusieurs reprises la civilisation grecque en exemple. L'attention toute particulière portée dans l'antiquité grecque à l'art et à la culture esthétique enchantent nos deux auteurs, et Dewey trouve dans leur inclination à éduquer à la fois l'âme et le corps une raison supplémentaire de les admirer. Une comparaison de cet aspect du parallèle thématique entre ces deux philosophes pourtant éloignés par bien des aspects aurait également été une entreprise intéressante.

Leur souhait commun d'une réforme sociale profonde et durable est toutefois leur point de contact le plus flagrant, et le plus important, de même que la confiance absolue qu'ils placent en l'éducation pour la réalisation de leurs idéaux.

Si l'importance que cet aspect peut avoir chez Schiller ne fait plus le moindre doute, il faut bien voir que Dewey n'envisage pas les choses autrement. Aussi étonnant que cela puisse paraître, en partant de deux auteurs que je pensais être opposés sous tous les angles ou presque, je me suis en réalité penchée sur deux visions d'un même problème : celui d'une réforme démocratique fondée sur l'éducation. De la même façon que Schiller fait reposer l'entièreté de ses espoirs sur l'avènement d'hommes esthétiques dont le caractère aura été ennobli, « Dewey n'hésite pas à

---

<sup>331</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 71.

<sup>332</sup> John DEWEY, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 195.

<sup>333</sup> John DEWEY, *Expérience et éducation*, op. cit., p. 73.

affirmer que “la formation d’un certain caractère est le seul vrai fondement d’une conduite morale”, ni à identifier cette “conduite morale” à la pratique démocratique »<sup>334</sup>.

L’influence de l’éducation, l’importance capitale que peut avoir la réforme scolaire pour l’amélioration de la société tout entière, a été évoquée plus haut, mais elle se trouve parfaitement concentrée dans l’idée qu’« en fait, si les enseignants faisaient bien leur travail, toute réforme deviendrait pratiquement superflue : une communauté démocratique et coopérative émergerait directement de la classe »<sup>335</sup>. Et il est à regretter, au vu du potentiel immense que recèle l’éducation, que ceux qui cherchent à changer les choses n’y prêtent pas plus attention. Et que ceux qui font l’école et prêtent attention à l’éducation ne cherchent pas plus à changer les choses : « L’ennui, c’est que la plupart des écoles ont été conçues non pas pour transformer la société, mais pour la reproduire »<sup>336</sup>.

J’aurais pu sans fatigue consacrer à cette comparaison plus d’une dizaine de pages, mais cela n’aurait pas été sans un éloignement considérable d’avec notre propos ; je me contente donc de cette brève énonciation et laisse pour d’autres, ou du moins pour d’autres temps et lieu, cette tâche inachevée, à peine ébauchée. Il est temps pour nous de faire un juste retour sur le chemin parcouru, pour en extraire l’essentiel et conclure enfin cet essai en passant en revue les lignes de force qui le traversent.

---

<sup>334</sup> Robert B. WESTBROOK, « John Dewey (1859-1952) », *op. cit.* , p. 5.  
Citations de Dewey : (Dewey, 1897b).

<sup>335</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>336</sup> *Id.*



Mettons enfin tout ce qui précède au clair grâce aux

## Remarques et anecdotes conclusives

Dans l'introduction à cet essai, j'ai annoncé le programme comme une réponse à un intérêt personnel pour certaines questions liées à la pratique éducative qui est la mienne ; ce lien intrinsèque entre le sujet de ce mémoire et mes impulsions personnelles permettra peut-être une meilleure assimilation des apprentissages engendrés, et une inscription plus durable des opérations de recherche effectuées dans la somme de mes connaissances précédentes. Mais laissons de côté la question de la validité des thèses psycho-pédagogiques de John Dewey.

Outre tout ce que nous avons vu sur lui jusqu'à maintenant, il apporte un éclairage intéressant concernant ces questions pratiques posées dans mon introduction, et dont je n'ai pas fait le sujet de ce mémoire. J'aimerais avant tout autre chose prendre le temps, l'espace, les quelques lignes, que nécessite leur exposition, afin d'en indiquer tout l'impact.

Je disais dans l'introduction que se posait à moi, entre autres, la question de savoir si les enfants, occupés à griffonner à grands coups de marqueurs et de crayons, avec force mouvements amples et apparemment incontrôlés qui permettent de décorer les tables dans le même élan, cherchaient dès le départ à représenter quelque chose, ou trouvaient une justification à leur dessin par après, juste pour répondre à la question que l'adulte lui pose – et qui semble capitale pour l'adulte –, « c'est quoi que tu as dessiné ? »<sup>337</sup>.

Je me demandais également pourquoi, petits, ils paraissent éprouver un plaisir fou dans l'acte, selon toute vraisemblance auto-suffisant, de jeter des couleurs sur un support quel qu'il soit (le tarmac de la cour de récré ou les murs de la classe faisant parfaitement l'affaire), alors que, plus grands, la signification des traits – un carré plus un triangle égale une maison, un grand V égale un oiseau, une barre plus une boule égale un arbre, et si on y ajoute d'autres boules tout autour ça fait une fleur... – et des couleurs – le bleu pour le ciel, le brun pour le tronc et le vert pour les feuilles, le rose pour les gens et les cochons... – acquiert peu à peu une importance capitale.

La situation vécue avec Lucas m'a permis de me poser ces questions de façon consciente uniquement parce que ce processus était plus concentré dans le temps qu'il ne l'est la plupart du

---

<sup>337</sup> voir *supra*, « remarques et anecdotes introductives », p. 4.

temps. Du jour au lendemain, les « scraboutchas » étaient bannis et le souci représentatif se cristallisait entre nous deux dans l'accent douloureux de son « ça ressemble pas ».

Là où Dewey apporte une contribution au débat, c'est lorsqu'il nous dit que « par-dessus tout, chez le plus petit enfant surtout, l'impulsion artistique est principalement liée à l'instinct social – au désir de dire, de représenter »<sup>338</sup>. Il s'agit selon lui d'une illustration du « désir dominant de l'enfant de parler, en particulier sur les gens, et de choses en rapport avec des gens »<sup>339</sup>.

Il serait intéressant de savoir exactement quel âge a, pour Dewey, celui qu'il qualifie de « *younger child* »<sup>340</sup>. Car, on le sait, Lucas avait quatre ans lors de la scène décrite dans l'introduction ; et il ne me semble pas avoir observé, chez les tout-petits (c'est-à-dire, dans ma vision des choses, précisément ceux qui ont moins de quatre ans ou quatre ans et demi), que leur désir de dire, de raconter, qui est pourtant bien présent – ce avec quoi Dewey semble d'accord aussi, puisqu'il avance que « s'il y a quelque chose que l'enfant fera avant d'aller à l'école, c'est parler des choses qui l'intéressent »<sup>341</sup> –, s'incarne dans la représentation graphique. Justement : dans un premier temps, leurs dessins ne *racontent* pas.

Il me semble bien plutôt que leur *instinct de communication* passe alors exclusivement par la parole, qu'ils apprennent ainsi à maîtriser. Les histoires qu'ils ne peuvent s'empêcher de raconter sur leurs chat, chien, poisson rouge, papa, maman, petit frère/sœur... – bref : sur les choses qui les *intéressent* –, tout en griffonnant des « scraboutchas » informes, l'illustrent bien.

Ceci va à l'encontre de ce que Dewey nous dit, mais il me semble au fond que l'art *devient* bien plutôt un moyen d'expression au cours de la croissance de l'enfant ; qu'il n'est pas un moyen d'expression de toute éternité, par essence – à moins de considérer que la représentation est visée de façon inconsciente ou abstraite, que ce qui est représenté chez le tout petit enfant n'est pas un

---

<sup>338</sup> John DEWEY, *School and society*, *op. cit.*, p. 45.

« upon the whole, with the younger children especially, the art impulse is connected mainly with the social instinct—the desire to tell, to represent ».

<sup>339</sup> *Id.*

« It illustrates in a way the dominant desire of the children to talk, particularly about folks and of things in relation to folks ».

<sup>340</sup> Si je me base sur ce que nous dit Robert B. Westbrook dans son article « John Dewey (1859-1952) », *op. cit.*, à propos de la Laboratory School de Chicago, Dewey ne s'occupait pas véritablement de ce qu'on appelle communément la « petite enfance », puisque la première classe de son école était destinée aux 4-5 ans. Ceci dit, sa connaissance et ses commentaires concernant les théories de Froebel et Maria Montessori semblent plutôt démontrer un vif intérêt pour tout ce qui touche à l'éducation nouvelle, y compris concernant les tout petits.

<sup>341</sup> John DEWEY, *School and society*, *op. cit.*, p. 49.

« If there is anything the child will do before he goes to school, it is to talk of the things that interest him ».

contenu conscient mais des lignes de force, des énergies, qui trouvent leur expression au-travers des mélanges de couleurs désordonnés qu'ils produisent —<sup>342</sup>.

Maintenant, bien qu'il me semble qu'elle soit abusivement étendue à toute la durée de la petite enfance, l'idée que l'instinct artistique est lié, chez l'enfant – peu importe son âge pour ce dont nous allons traiter à présent –, à son envie de dire, de communiquer, permet de poser le débat autrement.

Plutôt que de voir dans l'apprentissage du dessin un souci exclusivement esthétique comme je le pensais, c'est-à-dire un apprentissage du « réussi » et du « raté », du « beau » et du « laid », la recherche d'un idéal d'harmonie formelle, l'apprentissage de la composition d'un rythme perceptif abouti... nous pouvons y déceler plutôt un souci pour la compréhension, de la part du destinataire, du message qu'est devenu le dessin : « J'ai dessiné une sorcière, mais est-elle assez ressemblante pour que toi, tu comprennes que c'est une sorcière ? ».

Le passage, chez Lucas, du sac de nœuds à la sorcière, relèverait alors de la prise de conscience fondamentale que l'autre ne partage pas immédiatement ses pensées. Que s'il veut que l'autre partage ses pensées, il faut qu'il les mette en forme. Et, si la mise en forme par le langage est déjà acquise, la mise en forme par le dessin, reposant sur des conventions moins évidentes, fait alors problème.

De la pensée à exprimer, Dewey nous dit qu'elle est toujours présente chez l'enfant : « l'enfant a toujours quelque chose dans son esprit à propos de quoi parler, il a toujours quelque chose à dire ; il a une pensée à exprimer »<sup>343</sup>. En allant chercher le moyen de cette expression dans le dessin, la peinture, la sculpture ou une autre forme d'art, même rudimentaire, l'enfant sera porté à explorer la capacité communicative de l'art dont Dewey nous parlait plus haut en disant qu'elle permettait d'entrer en contact avec d'autres formes de relations et de participation<sup>344</sup>. L'enfant tâche de faire passer ses propres formes de participation, de partager ses pensées, au-travers du matériau anodin qu'il aura choisi, le transformant en cela en un *médium*.

Mais, une fois qu'il entreprend de s'exprimer au-travers d'un dessin (ou autre), la question se pose à lui de savoir, tout comme lorsqu'il commençait à s'exprimer à travers le langage parlé, s'il est compris. Les réactions de son entourage et plus largement de tous les destinataires de ses

---

<sup>342</sup> cette hypothèse pourrait être envisagée, mais ferait alors l'objet d'une recherche tout à fait différente.

<sup>343</sup> John DEWEY, *School and society*, op. cit., p. 50.

« the child always has something in his mind to talk about, he has something to say ; he has a thought to express, and a thought is not a thought unless it is one's own ».

<sup>344</sup> cf. *infra*, section « d. L'esthétique », pp. 67-68

messages, lui donneront le même type d'indications qu'à l'époque où les réactions suscitées chez ses proches par ses premiers balbutiements le guidaient petit à petit vers le langage articulé<sup>345</sup>. Il attachera aux réactions les significations qui lui semblent leur correspondre, et cherchera à obtenir celles qui semblent relever d'une meilleure compréhension de ce qu'il veut exprimer.

Si c'est bien de cela qu'il s'agit chez Lucas, plutôt que d'une préoccupation formelle – ou en supplément d'une telle préoccupation –, on comprend le soin qui doit être apporté au choix de la réaction apportée à la sollicitation des enfants qui s'inquiètent de la « beauté » de leurs dessins, ou qui, sans mot dire, les tendent à l'adulte, à l'affût<sup>346</sup>.

Il s'avère donc qu'au terme de ce long cheminement nous avons à la fois glané des éléments de réponse concernant l'interrogation cruciale que j'avais posée au principe de notre recherche, à savoir celle – au plus large – des implications que pouvait avoir l'esthétique dans le domaine de l'éducation, et ouvert de nombreuses pistes de réflexion, liées aux richesses argumentaires des auteurs exposés et concernant parfois certaines questions pratiques qui me taraudaient.

Choisir une voie, formuler une hypothèse de recherche, souligne Dewey dans *Démocratie et éducation*, c'est prendre le risque de se retrouver confronté à un échec, ou du moins à une impasse. La démarche scientifique avance ainsi par tâtonnements, par essais-erreurs. Et c'est de cette façon qu'elle avance le mieux :

« Le progrès systématique de l'invention et de la découverte a commencé quand les hommes ont admis qu'ils pouvaient utiliser le doute à des fins de recherche en faisant des conjectures pour guider l'action dans ses essais d'exploration dont le développement confirmerait, réfuterait ou modifierait l'hypothèse directrice »<sup>347</sup>

Le risque était de ne pas trouver, chez ces auteurs, de réponse satisfaisante à mon interrogation concernant le rôle que pouvait jouer l'esthétique dans l'éducation. J'ai longtemps pensé qu'il me faudrait conclure sur un constat d'échec. Mais il est apparu peu à peu que chacun à son rythme ils donnaient à cette problématique une réponse semblable.

---

<sup>345</sup> John DEWEY, « Mon credo pédagogique » in G. Deledalle, *John Dewey, op. cit.*, p. 111.

<sup>346</sup> On lira avec profit, à ce sujet : Isabelle FILLIOZAT, *J'ai tout essayé !*, illustrations d'Anouck Dubois, Marabout, coll. « Poche », 2011, 2013, pp. .

<sup>347</sup> John DEWEY, *Démocratie et éducation, op. cit.*, pp. 203-204.

C'est ainsi que le rôle proprement politique joué par l'esthétique, aussi bien chez Schiller, que chez Rancière et Kerlan, que finalement dans la pédagogie deweyenne, constitue sans doute l'élément de réponse le plus marquant à la question du rôle de l'esthétique en éducation.

Qu'elle permette la réforme individuelle et sociale nécessaire à l'avènement d'un État de la raison dans lequel chacun verrait dans la loi l'expression de sa propre volonté ; qu'elle soit en elle-même une politique, une suspension des modes du sentir qui permet une redistribution du partage du sensible qui a cours à un certain moment dans une certaine communauté ; qu'elle s'impose comme *politique éducative de l'art* et se place au croisement entre les valeurs individuelles et les valeurs communes, avec pour horizon de former autant des hommes que des citoyens ; ou enfin qu'elle enrichisse l'expérience personnelle au point de la rendre complète, permettant ainsi un enseignement plus efficace et une meilleure intégration par l'enfant des responsabilités et des dynamiques, et du caractère moral, nécessaires à l'avènement d'une démocratie parfaitement réalisée... En tous les cas elle semble pouvoir être considérée comme le plus sûr moyen d'action vers un développement personnel plus accompli, qui semble lui-même être l'agent le plus évident et le plus primordial de toute réforme politique et sociale.

Le chemin aura été fort long pour mener finalement à une réponse aussi simple ; et le retournement radical qu'ont subi mes interpellations pratiques semble bien risible avec le recul. Comment n'y avais-je pas pensé ?

Peut-être puis-je trouver chez Dewey une dernière assistance, un ultime secours pour me rassurer quant à la simplicité de ce qui précède, au caractère d'évidence de la recherche que j'ai entreprise et aux piètres résultats auxquels j'ai abouti, en me tenant compte de ce que « toute pensée est recherche et toute recherche est originale pour celui qui la mène, même si tout le reste du monde est déjà certain de ce qu'il est toujours en train de chercher »<sup>348</sup>.

---

<sup>348</sup> John DEWEY, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 203.

## Bibliographie

- Isabelle FILLIOZAT, *J'ai tout essayé !*, illustrations d'Anouck Dubois, Marabout, coll. « Poche », 2011, 2013.
- John DEWEY, « Mon credo pédagogique » in G. DELEDALLE, *John Dewey*, Paris, PUF, coll. « Pédagogues et pédagogies », 1897, 1995. pp. 111-125.
- John DEWEY, *School and society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1900, 1915.
- John DEWEY, *Démocratie et éducation*, trad. Gérard Deledalle, Paris, Armand Collin, coll. « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation », 1916, 1990.
  - Gérard DELEDALLE, « Présentation et Introduction », pp. 9-34.
- John DEWEY, *L'art comme expérience*, trad. coordonnée par Jean-Pierre Cometti, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1934, 2010.
  - Richard SHUSTERMAN, « Présentation de l'édition française », pp 9-24.
  - Stewart BUETTNER, « John Dewey et les arts visuels aux Etats Unis », dans *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 33 (1975), trad. Christophe Domino, pp. 561-582.
- John DEWEY, *Expérience et éducation*, trad. M.A. Carroi, Paris, Bourreliez & Cie, coll. « Educateurs d'hier et d'aujourd'hui », 1938, 1947.
  - M.A. CARROI, « Présentation de la pédagogie de J. Dewey », pp. 2-32.
- Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Éducation et culture » 2004.
- Alain KERLAN, « Le modèle esthétique en éducation, Tentative d'élucidation d'un paradigme », consulté le 4/06/14 à 19:27. URL : <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/ELUCIDATION.MODELESTHET.html>.
- Alain KERLAN, « L'expérience esthétique : quelques réflexions inspirées [sic] de la conception de John Dewey », consulté le 7/05/12 à 11:44. URL : <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/EXP.EXTHETIQUE.DEWEY.10.html>.
- Jaques RANCIÈRE, *Malaise dans l'esthétique*, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », 2004.
- Jacques RANCIÈRE, *Le partage du sensible, esthétique et politique*, Paris, La fabrique éditions, 2000.

- Friedrich von SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1791, 1801), trad. Robert Leroux, Paris, Aubier, coll. « Domaine allemand bilingue », 1943, 1992.
  - Robert LEROUX, « Introduction », pp. 7-71.
- Friedrich von SCHILLER, *Du sublime*, trad. Adolphe Régnier, Arles, Sulliver, 2005.
- Jean de VIGUERIE, *Les pédagogues, essai historique sur l'utopie pédagogique*, Paris, Les Éditions du Cerf, coll. « L'histoire à vif », 2001, p. 105.
- Robert B. WESTBROOK, *John Dewey (1859-1952)*, Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93, consulté le 1/08/2014 à 7:32. URL : <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF>.
- L'atelier d'esthétique, *Esthétique et philosophie de l'art, repères historiques et thématiques*, Bruxelles, De Boek, coll. « Le point philosophique », 2002.
- Encyclopédie Larousse en ligne
  - Friedrich von Schiller, consulté le 13/07/14 à 10:05. URL : [http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Friedrich\\_von\\_Schiller/143510](http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Friedrich_von_Schiller/143510).
  - John Dewey, consulté le 31/07/2014 à 16:38. URL : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Dewey/116371>.
- Encyclopædia Universalis en ligne
  - Raoul MASSON, « SCHILLER FRIEDRICH VON - (1759-1805) », consulté le 5 août 2014. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/friedrich-von-schiller/>.
  - Jean-Pierre COMETTI, « DEWEY JOHN - (1859-1952) », consulté le 5 août 2014. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/john-dewey/>.
  - Yves MICHAUD, « RANCIÈRE JACQUES (1940- ) », consulté le 10 août 2014. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jacques-ranciere/>.
- Wikipédia
  - Friedrich von Schiller, consulté le 3 août 2014 à 11h27. URL : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_von\\_Schiller](http://fr.wikipedia.org/wiki/Friedrich_von_Schiller).
  - John Dewey, consulté le 12 août 2014. URL : [http://fr.wikipedia.org/wiki/John\\_Dewey](http://fr.wikipedia.org/wiki/John_Dewey).